التعليم الأساسي

تأليف

الأستاذ الدكتور شاكر محمد فتحي أحمد

أستاذ ورئيس قسم التربية المقارنة والإدارة التعليمية

كلية التربية – جامعة عين شمس

أ.د. عادل عبد الفتاح سلامة

أستاذ التربية المقارنة والإدارة التعليمية

د. مرفت صالح ناصف

أستاذ التربية المقارنة والإدارة التعليمية المساعد

د. سليمان عبد ربه محمد

أستاذ التربية المقارنة والإدارة التعليمية المساعد

د. نهله عبد القادر هاشم

أستاذ التربية المقارنة والإدارة التعليمية المساعد

د. محمد طه حنفي صالح

مدرس التربية المقارنة والإدارة التعليمية

د. عبد الناصر محمد رشاد

مدرس التربية المقارنة والإدارة التعليمية

١٤٢٧هـ – ٢٠٠٦م

التعليم الأساسي

بسم الله الرحمن الرحيم

﴿ يَرْفَعِ ٱللَّهُ ٱلَّذِينَ ءَامَنُوا۟ مِنكُمْ وَٱلَّذِينَ أُوتُوا۟ ٱلْعِلْمَ دَرَجَٰتٍ

وَٱللَّهُ بِمَا تَعْمَلُونَ خَبِيرٌ ﴿١١﴾

(المجادلة: ١١)

﴿ نٓ ۚ وَٱلْقَلَمِ وَمَا يَسْطُرُونَ ﴾

(سورة القلم : ١)

﴿ ٱقْرَأْ بِٱسْمِ رَبِّكَ ٱلَّذِى خَلَقَ ﴿١﴾ خَلَقَ ٱلْإِنسَٰنَ مِنْ عَلَقٍ ﴿٢﴾ ٱقْرَأْ وَرَبُّكَ ٱلْأَكْرَمُ ﴿٣﴾ ٱلَّذِى عَلَّمَ بِٱلْقَلَمِ ﴿٤﴾ عَلَّمَ ٱلْإِنسَٰنَ مَا لَمْ يَعْلَمْ ﴿٥﴾ ﴾

(العلق ١-٥)

تقديـــــم

هذا الكتاب " **التعليم الأساسي** " كتاب في نظم التعليم لذلك اهتم في المقام الأول بعرض مقدمة عن التربية المقارنة، ونظام التعليم مفهومه ومكوناته ثم عرض التطور التاريخي التعليم الأساسي كنظام وكذلك صيغته المستقبلية وتطبيقاته في بعض الدول النامية ، وكذلك تحليلا لواقع التعليم الأساسي في مصر ، وذلك كله بقصد مناقشة أهم مشكلات هذا التعليم الأساسي وبيان المؤثرات المحيطة بها ، بهدف تقديم الحلول المناسبة لمشكلات التعليم الأساسي في مصر في ضوء الفكر التربوي وما يطرحه من صيغ قديمة وحديثة ومستقبلية .

والكتاب على هذا النحو يغطى جانبا هاما من نظام التعليم الأساسي الذي يشغل بال المفكرين التربويين ومعظم الدول على مستوى العالم ، ذلك التعليم الذي لم يعد قصراً على الدول النامية بل امتد ليصبح القضية المطروحة ذات الأولوية الأولى في أجند أعمال وطموحات الدول المتقدمة .

وعلى صعيد آخر تم تخصيص جزء من الكتاب لعرض الوثائق الرسمية المرتبطة بمادته العلمية ، فالأصل في هذه الوثائق أن تدرس وتحلل وتفهم فهما واضحا دون تحميل النص ما لا يحتمل ، وهذه المهمة ليست قصراً على فئة دون غيرها ... بل لا بد أن يشارك فيها الطلاب أنفسهم بعدما يتعلمون سبل التحليل وفنياته من أساتذتهم . وإجمالاً يتكون الكتاب من سبعة فصول .

لذلك نأمل أن يحقق هذا الكتاب أهدافه المتوخاة ، وأن يثير اهتمام القارئ بموضوع التعليم الأساسي .. تطوره الفكري .. تطبيقاته في الدول النامية .. أوضاعه الراهنة في مصر .. صيغته المستقبلية .

ونحن نسأل الله سبحانه وتعالى أن يسد بذلك الكتاب فراغاً في المكتبة العربيــة ، فيما يتعلق بالتعليم الأساسي .

واللـــه الموفق إلى ســواء الســبيل "

المحتويات

الموضـــــوع الصفحـــة

الفصل الأول :التربية المقارنة ونظم التعليم

الفصل الثاني : التعليم الأساسي فكر تربوي قديم وجديد..٤٣

الموضـــــوع **الصفحة**

الفصل الأول

التربية المقارنة ونظم التعليم

لا شـــك في أن التربية المقـــــارنة كعلم له محتـــواه ومنهجيته ، قد اكتـــسب أهمـــية كبيرة مع دخول العالم إلى تلك الحقبة من الزمن ـ أواخر القـــرن العـــشرين وبدايات القرن الحادي والعشرين ـ التي سادتها مفاهيم العـــولمة وعـــالم القطـــب الـــواحد وعـــصر السماوات المفتوحة ، وعصر الفـــضائيات والغـــزو الثقافي ... الخ . ذلك لأن كل تلك الأمور قد ساعدت وستـــساعد فـــي المستقبل بصورة أكبر على إحداث نوع من التقارب الثقافي بين شعوب العالم المختلفة ، وذلك سيكون له بالتأكيد أثره على نظم التعليم ، التي ستتأثر بذلك التقارب الثقافي إلى حد كبير ، كما سيكون له أثره الواضح علـــى التـــربية المقارنة باعتبارها العلم الذي يدرس نظم التعليم في إطارها الثقافي .

ونظـــراً لتلك الأهمية التي اكتسبها هذا العلم ، فإننا خلال الصفحات القادمـــة سوف نتناول بشيء من التوضيح مفهوم وأهداف التربية المقارنة ، ثـــم بعض المفاهيم المرتبطة بنظام التعليم ، باعتبار أن نظم التعليم هي مجال عمل التربية المقارنة :

أولا : التربية المقارنة ـ المفهوم والأهداف

مقدمـــة :

ثمة اتفاق بين المشتغلين بالبحث العلمي علي أن أي علم يستدل عليه من محتواه ومنهجه، وعلى الرغم من أننا هنا لسنا بصدد التأكيد

على علمية التربية المقارنة، أو حتى الدفاع عن ذلك، إلا أنه يمكننا القول أن التـــربية المقارنة ذات محتوى علمي واضح، ألا وهو دراسة النظم التعليمية في إطار سياقاتها المجتمعية، وأنها كذلك تعتمد علي منهجية علمية واضحة، وأن هـــذه المنهجـــية في إطار التطور التاريخي للبحث العلمي عموما وفي مجـــال العلـــوم الاجتماعـــية بصفة خاصة وفي إطار التطور التاريخي لعلم التـــربية المقارنة قد تطورت بحيث لم تقف فقط عند حد الاعتماد على منهج عـــام (المنهج المقارن) في إطار خطوات بعينها ، بل أنها غدت تعتمد على الكثير من المداخل البحثية المتنوعة في إطار ذلك المنهج ؛ بهدف إثراء علم التـــربية المقارنـــة من ناحية ، وسعياً نحو تحقيق أهدافها المتنوعة من ناحية أخرى .

- ## مفهوم التربية المقارنة :

لقـــد اســـتحوذ مفهوم التربية المقارنة علي جهود الكثير من علمائها وروادهـــا، واســـتقراء هذه الجهود يفضي إلى نتيجة مؤداها : أنه ليس هناك اتفـــاق حول تعريف التربية المقارنة ، وقد يقيّم البعض هذا الأمر تقييما سلبياً ، وقـــد يـــرجعه البعض الآخر إلى تعدد أهداف وجوانب المداخل البحثية في علم التربية المقارنة ، الأمر الذي يجعل من هذا التنوع ظاهرة علمية إيجابية

وعلـــى كـــل حـــال فقـــد شهدت التربية المقارنة على مر التاريخ محـــاولات علمائهـــا من أجل وضع تعريف محدد للتربية المقارنة ، غير أن هـــذه المحاولات لم يكتب لها النجاح ، نظراً لأن التربية المقارنة علم متداخل

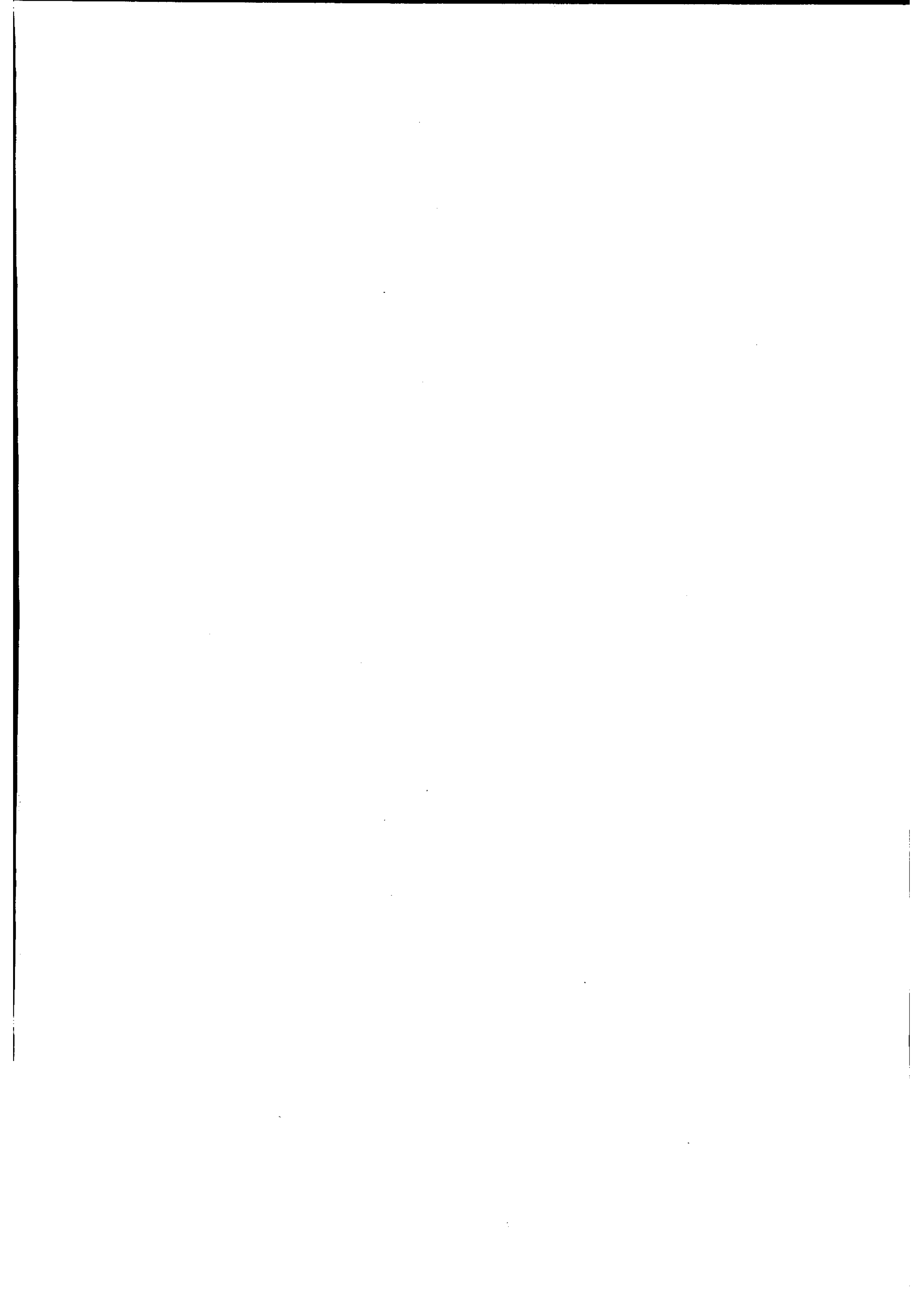
التخصصات ، ومن ثم تعددت وجهات النظر والأساليب أو المداخل التي يمكن إتباعها في إجراء الدراسات التربوية المقارنة [١] .

وقد تعود صعوبة الوصول إلى تعريف محدد للتربية المقارنة إلى أن البحث فيها ينقسم ــ كما هو الحال في البحوث العلمية ــ إلى بحوث أساسية ، وبحوث تطبيقية أو بحوث الفعل ، كذلك تعدد محاولات التعريف ، وانقسام علماء التربية المقارنة حوله ، فمنهم من يرى تعريف التربية المقارنة من خلال المحتوى ، ومنهم من يعرفها من خلال الطريقة [٢] .

وعلى كل حال سنحاول فيما يلي عرض بعض التعريفات المهمة والأساسية للتربية المقارنة :

ومن أولى تلك التعريفات تعريف مارك أنطوان جوليان Marc Antoine Gulline والذي يعرف التربية المقارنة على أنها : الدراسة التحليلية للتربية في البلاد المختلفة؛ بهدف الوصول إلي تطوير النظم القومية للتعليم وتعديلها بما يتماشى مع الظروف المحلية . ويقول جوليان أن التربية شأنها شأن العلوم الأخرى تقوم على أساس الحقائق والملاحظات ، ومن الضروري ترتيب هذه الحقائق والملاحظات في جداول تحليلية تسمح بالمقارنة بينها ؛ لنستنتج منها بعض المبادئ والقواعد العامة السائدة بينها . وبهذا يمكن للتربية أن تصبح علماً إيجابياً بدلاً من تركها نهباً للآراء الضيقة المحدودة وأهواء ونزوات أولئك الذين يسيطرون عليها . ويبدو من هذا التعريف أن جوليان يوظف الدراسة التحليلية في التربية المقارنة من أجل تحقيق هدف نفعي إصلاحي وهو تطوير النظم القومية للتعليم بما يساير ظروفها المجتمعية [٣]

ويري الفيلسوف والمربي الروسي هسن S.Hessen ، والأستاذ الإنجليزي هانز N.Hans أن طريقة المقارنة في التربية تعني معالجة المشكلات التعليمية والتربوية في البلاد المختلفة ، مع تحليل هذه المشكلات وتفسيرها في ضوء العوامل التي تؤثر فيها [٤] .



١- أن محتوى التربية المقارنة يهتم بدراسة النظم التعليمية في الدول المختلفة في إطار سياقاتها الثقافية .

٢- أن الوصول إلى أوجه التشابه والاختلاف بين الظواهر التعليمية في البلاد المختلفة ليس غاية في ذاته ، وإنما ربما يكون الأهم من ذلك هو تفسير تلك الأوجه ؛ بغية تقديم أطر علمية للإجابة عن أسئلة مؤداها لماذا تلك التشابهات ؟ وفي المقابل لماذا تلك الاختلافات ؟

٣- أن التربية المقارنة بقدر ما تسهم في تقديم رصيد معرفي أكاديمي حول النظم التعليمية وسياقاتها الثقافية ، بقدر ما يمكنها تقديم رؤى وبدائل وتصورات مستقبلية ؛ لعلاج المشكلات التعليمية ، ومن ثم تطوير وإصلاح نظم التعليم القومية .

٤- أن التربية المقارنة في إطار سعيها لتقديم حلول مختلفة للمشكلات التعليمية ، فإنها تهتم بمدى موائمة تلك الحلول المستقبلية لطبيعة النظام التعليمي وسياقه الثقافي من ناحية ، وبما يتناسب مع المتغيرات العالمية المحيطة على تنوعها من ناحية أخرى .

٥- أن البحث في التربية المقارنة لا يقتصر فقط على وصف وتحليل وتفسير المعلومات ومن ثم الظواهر التربوية فحسب ، بل إن ما يميز التربية المقارنة أنها إلى جانب ذلك تهتم بالبحث في العديد في المباحث العلمية المختلفة ، الأمر الذي يؤكد علي المسلمة المستقرة في أدبيات التربية المقارنة وهي التي تذهب إلى أن التربية المقارنة (علم متداخل التخصصات) ، الأمر الذي يتطلب باحثاً موسوعياً كي يتمكن من التعامل مع تلك المباحث العلمية المختلفة .

٦- أن التربية المقارنة تعتمد على مداخل بحثية متنوعة ومختلفة ، غير أنه لا يمكن المفاضلة بينها ، لأن مشكلة البحث وهدفه يحددان أي هذه المداخل هو الأفضل من غيره .

٧- أن التربية المقارنة تعتمد على المستويات الأربعة المستقرة في مجال البحث العلمي ، وهي : الوصف ، والتحليل ، والتفسير ، والتنبؤ .

٨- علــى الــرغم مــن أن التربية المقارنة تعتمد علي العديد من الأساليب والمــداخل البحثــية ، إلا أن ثمة أبعاد أساسية يدور حولها البحث في التــربية المقارنة ، هي : البعد التاريخي ، والوصفي ، والتحليل الثقافي ، والمقارن التفسيري ، والتنبؤي .

- **أهداف التربية المقارنة :**

تتنوع وتتعدد أهداف التربية المقارنة ، ويذهب البعض إلى تصنيف تلــك الأهداف إلى أهداف نظرية وأخرى تطبيقية ، غير أنه مع وجاهة هذا التقسيم ومنطقيته ، إلا أنه يصعب إقامة فصل تام ودقيق بينهما ، أضف لذلك أن ثمــة تــرابطاً قوياً بين ما هو نظري ، وما هو تطبيقي .وعلى كل حال يمكن الإشارة إلى بعض أهم أهداف التربية المقارنة على النحو التالي (١٢) :

- تنمــية المعــرفة بالنظريات والمبادئ حول التربية بصفة عامة ، وحول علاقاتها بالمجتمع بصفة خاصة .
- المــساعدة فــي فهم أنفسنا بطريقة أفضل من خلال فهم أفضل لماضينا وتحديد وضعنا بطريقة أفضل في الحاضر والمستقبل .
- إدراك ما يحدث في الدول الأخرى بما يساعد في تطوير النظم التعليمية القومية .
- تحديد أوجه التشابه والاختلاف في الظواهر التربوية وتفسير أسباب تلك التشابهات والاختلافات .
- تلمــس المــشكلات التربوية ومشكلات النظم التعليمية في سائر أنحاء العالم والتحديات التي تواجهها .
- المــزيد من فهم نظامنا التعليمي القومي ومن ثم المزيد من فهم ومعرفة الآخر .
- الوصــول إلــى تعميمات من خلال افتراضات عن علاقات معينة بين التربية والمجتمع وتفسير العمليات الداخلية في النظام التعليمي .

- تـزويد صـانعي القـرار بالبدائل المستقبلية المختلفة لعلاج المشكلات التعليمية .
- المساهمة في صنع القرارات المتعلقة بقضايا التربية .

ثانيا : نظام التعليم (إطار مفاهيمي)

تنظـر الـدول ـ خاصة المتقدم منها ـ إلى التعليم باعتباره الأداة الفعالـة التـي تحدد للمجتمع طريقه ، وترسم له مستقبله ، وتحقق له أهدافه الحالـية والمـستقبلية ، ومن ثم فإن تلك الدول تهتم بنظمها التعليمية ، وتنفق عليها بسخاء ، باعتبار ذلك استثمار لأموالها في مجال التنمية البشرية ، أهم عنصر من عناصر التنمية في المجتمع .

وخـلال الـصفحات التالية سوف نتناول النظام التعليمي تناولاً مفاهيمياً ، وذلـك مـن خـلال التركيز على أهم المفاهيم والمصطلحات المتعلقة بنظام التعليم .

أـ مفهوم النظام التعليمي :

يمكـن القول بأن النظام عامة هو كيان وبنية مركبة معقدة ، تتكون مـن مجمـوعة جزئيات متفاعلة ، يوجد فيما بينها ترابط ووحدة عضوية ، بحـيث يكتسب كل جزء من هذه الأجزاء أهميته من خلال وجوده داخل هذه المـنظومة ، وبحيث يؤدي هذا التفاعل إلى تحقيق الأهداف التي رسمت من قبل والتي وجد النظام أساساً لتحقيقها .

أمـا عـن مفهـوم النظام التعليمي فإنه يطلق للتعبير عن الحالة أو الوضع الذي يكون عليه التعليم في مجتمع ما ، من حيث ما يشتمل عليه من مـراحل ، ومـا يشيع فيه من أساليب وطرق وأنظمة الإدارة والامتحانات ، إضافة إلى مجموعة من المفاهيم والمبادئ التي يتوجه بها ذلك النظام .

ويمكـن القـول بأن نظام التعليم هو نظام فرعي للنظام الاجتماعي العـام ، حيث يتفاعل ويتبادل التأثير مع باقي الأنظمة الاجتماعية الأخرى ،

مثل : نظام الطبقة أو الأسرة ، والنظام السياسي ، والنظام الاقتصادي ، والنظام الديني ، والنظام الترويجي .

ويعني كون التعليم نظاماً اجتماعياً ، أنه مرتبط بفكر المجتمع وثقافته . ويتضح ذلك في نوعية المناهج التي تقدم ، وفي جميع العمليات والممارسات التي تسود ذلك النظام .

ومدخلات النظام التعليمي متشعبة ، ويصنف منها علماء النظم : الأهداف والموارد البشرية كالتلاميذ والمعلمين ، ثم الموارد المادية والفيزيقية ، وتشمل عشرات المكونات والتجهيزات التي تعين على تحقيق الأهداف التعليمية . وتلك المدخلات جميعاً تتفاعل في إطار عمليات وآليات عديدة ، يذكر منها : وضع المناهج وتصميمها ، والتدريس والتقويم ، والتوجيه والإرشاد (١٣) .

وفي إطار مفهوم النظام التعليمي ، هناك تسلسل يبدأ من النظام التعليمي الرسمي ، وينقسم إلى أنظمة فرعية ، وهي التي تعرف بالمراحل التعليمية ، وتشمل نظام تعليم رياض الأطفال ، والمرحلة الأساسية ، والمرحلة الثانوية ، والتعليم الجامعي ، وهذه جميعها يتوازى معها " نظام التعليم اللارسمي " ، الذي يباشر تأثيره في تربية الأفراد في السياق الثقافي والاجتماعي القائم ، ويشمل صيغاً متعددة ، كتعليم الكبار ، وتعليم الفئات الخاصة ، وتعليم العمال ، وتعليم المرأة . وهكذا تتعدد الأنظمة التعليمية والتربوية ، ويفترض أنها جميعاً تتضافر لتحقيق الأهداف التربوية العامة للنظام التعليمي العام (١٤) .

ب ـ مكونات نظام التعليم :

ونظام التعليم كبنية مركبة معقدة متفاعلة ، هي بنية حية دائمة النمو والتغير والتشكل والتطور ، وهي تتكون من مجموعة منظومات فرعية ، تتمثل فيما يلي :

١) الفلسفة التربوية والتعليمية :

يمكن القول في البداية أن فلسفة التربية تتعدد معانيها تبعاً للمدارس الفلسفية المختلفة ، فهي عند أصحاب المدارس المثالية التي تعنى بتجلية معاني القيم والفضائل والمثل العليا ، التي تفضي إلى تربية النفس الإنسانية وترقيق مشاعرها وشحذ عاطفتها ونزوعها إلى فعل الخير ، كما أنها تعنى بتنمية التفكير بتوفير أفضل سبل المعرفة التي تضيء العقل ، فتمكنه من إدراك الوجود والموجودات ، ومعرفة خالق الوجود . وعند أصحاب المدارس الواقعية ينصرف معنى فلسفة التربية إلى تنمية فهم الأفراد بقيم الحياة الاجتماعية ، وتطوير عمل العقل ومنهجه في البحث والتفكير ، لتمكين الإنسان من الاستثمار الأمثل لموارد الحياة المادية ، ومساعدته في بناء حضارته التي تشبع حاجاته وترضي طموحاته . وفي جميع الأحوال فإن فلسفة التربية هي ذلك التخصص الذي يوضح وجهات النظر الفلسفية بشأن تنمية وتطوير الشخصية الإنسانية في جوانبها العقلية والنفسية والجسمية والاجتماعية والأخلاقية . وربما قاد هذا التحليل لمعنى فلسفة التربية بطريقة تلقائية إلى أهم وظائفها التي تتحقق لدارسيها وللمشتغلين بالعمل التربوي على اختلاف مستوياته ، ومن ذلك مثلا : الوظيفة التحليلية والتي تعني بتوضيح القيم والمفاهيم الأساسية في المجال التربوي ، لتعزيز فهم المعلمين لها ، وبيان أفضل طرق تطبيقها في الواقع التربوي ، كتوضيح معاني : الحرية والشورى ، والعقلانية والأخلاق والطبيعة الإنسانية والذكاء والتعلم والتربية (١٥) .

وهناك الوظيفة الإرشادية المعيارية لفلسفة التربية ، والتي تسعى إلى صيانة نظام الأخلاق في المجتمع ، ويتضح تأثيرها بصفة خاصة عندما يتعرض المجتمع لهزة في حياته الاجتماعية أو الاقتصادية أو السياسية ، أو حينما تتفشى ظواهر وموجات من المذاهب والعقائد الفكرية الوافدة ، ويثور بشأنها جدل فلسفي وتربوي ، وهنا يتصدى لها التربويون بمعيار الفلسفة الاجتماعية والتربوية السائدة ، ومن ثم يمكن استعادة التوازن المفقود إلى

روح الجماعة ونظامها . ولعل المثال الواضح هنا يتجسد في تلك المذاهب المادية والعلمانية التي تهب علينا من حين لآخر ، قاصدة التأثير على عقول شبابنا وتفتيت تماسكنا القومي والاجتماعي ، ثم لا تلبث أن تواجه بمقاومة فكرية نابعة من قيمنا المستمدة من رسالات السماء ، ومن الأخلاق التي تواضع عليها المجتمع العربي المسلم منذ عصوره الباكرة . وهنا تلتفت الأنظار إلى المؤسسات التربوية في البيت والمدرسة والإعلام ودور العبادة وغيرها ، لتباشر مهمتها في التربية الخلقية ، وإحلال وسطية التفكير محل التطرف الفكري ، وترسيخ القيم الإيمانية بديلا عن القيم المادية والعلمانية . ثم نأتي إلى الوظيفة النقدية التقويمية لفلسفة التربية ، وذلك باتخاذها معايير مستمدة من تاريخ النظريات والأفكار الفلسفية لتقويم النظم والممارسات التربوية . من ذلك – مثلا – تقويم أسلوب المعلمين في إدارة الصف في ضوء مفهوم الضبط ، وتقويم طريقة التفكير المتبعة لدى التلاميذ في ضوء قواعد المهج العلمي في التفكير والبحث ، وتقويم أداء المعلمين في ضوء مفاهيم الجودة والإدارة الفاعلة (١٦) .

٢) السياسة التعليمية :

يقصد بالسياسة التعليمية مجموعة المبادئ والاتجاهات العامة التي توجه العملية التعليمية وتساعد متخذي القرار على اتخاذ قرارات تحقق الأهداف المرجوة من التعليم . وتقع السياسة التعليمية في مرحلة وسط بين الفلسفة التي تشتق منها الأهداف والتخطيط التعليمي الذي ينفذ مبادئ السياسة التعليمية . وتتضح أهمية السياسة التعليمية في أنها عملية معيارية توضح ما يجب فعله من أجل تحقيق الأهداف التربوية ، وهي أيضاً تحدد اتجاهات العمل وتوجيه عملية اتخاذ القرار التربوي واختيار البدائل المناسبة من أجل تطوير وتحسين التعليم وحل مشكلاته وتوجيه مستقبله (١٧) .

ولا تنطلق السياسة التعليمية من فراغ ، وإنما تنطلق من فلسفة المجتمع وسياساته العامة : سياسية أو اقتصادية أو اجتماعية أو ثقافية . وبقدر وضوح فلسفة المجتمع واقتناع أفراده بها ، بقدر ما تتضح فلسفة

النظام التعليمي وسياساته . وسياسة النظام التعليمي يجب أن تتماشى مع السياسة الاقتصادية والاجتماعية والثقافية وتسايرها وتساندها ، ولا تتعارض معها ، بل تؤيدها وتكملها ، حتى تتكامل السياسة العامة للمجتمع وتتحقق أهدافه العليا . فعلى سبيل المثال : إذا أخفقت السياسة التعليمية في توفير عدد الخريجين الملائم لقوة العمل تبعاً للسياسة الاقتصادية التي تتميز بالازدهار والنمو في معدلات الإنتاج ، وإتاحة فرص العمل ، فإن ذلك يؤدي إلى عجز في القوى العاملة وفي سوق العمل . والعكس صحيح ، إذا انخفضت معدلات الاستثمار والتنمية ، وانخفض معها حجم فرص العمل الناتجة من مخرجات النظام التعليمي وسياساته ، فإن ذلك يؤدي إلى بطالة صريحة ومقنعة ، وما يصاحبها من زيادة سن الإعالة ونسبتها . والسياسة التعليمية غالباً ما تتسم بالثبات النسبي الزمني ، حيث تتغير وفقاً للتغيرات المصاحبة في المجتمع . والسياسة التعليمية غالباً ما تكون على المستوى المركزي ، أما ترجمة السياسة التعليمية وتنفيذها ، فغالباً ما تكون على المستوى اللامركزي أو المحليات داخل المحافظات أو المقاطعات أو المناطق المحلية التعليمية . وتترجم السياسة التعليمية في تنفيذها إلى خطط طويلة المدى تتراوح بين ٢٠ و ٣٠ سنة ، تقسم إلى خطط متوسطة المدى تتراوح بين ٥ و ١٠ سنوات ، ثم تقسم إلى خطط سنوية [١٨] .

والسياسة التعليمية كعملية تمر في ثلاث مراحل هي [١٩] :

- **المرحلة الأولى : مرحلة صياغة السياسة التعليمية :** وفيها يتم تحليل الأهداف العامة للتعليم وتحديد المتغيرات المجتمعية ، وفي ضوء ذلك تُسَنُّ التشريعات التعليمية التي تعبر عن هذه المتغيرات وتحقق الأهداف التربوية في المجتمع ، وتظهر في صورة المواثيق الرسمية التي تصدرها القيادة السياسية في الدولة .

- **المرحلة الثانية : مرحلة تبني السياسة التعليمية وإقرارها :**
وفي هذه المرحلة يتم إقرار المبادئ العامة للسياسة التعليمية وتحويلها إلى استراتيجية عمل وخطط وبرامج محددة من أجل تحقيقها .

- **المـرحلة الثالـثة : مـرحلة تنفيذ السياسة التعليمية** : وهي مـرحلة ترتبط بالعمل الفني الإجرائي من أجل تنفيذ مبادئ وأهداف السياسة التعليمية من خلال المؤسسات التعليمية .

ويمكـن القـول بـأن هناك مجموعتين أساسيتين تمثلان العناصر المـشاركة في وضع السياسة التعليمية ، هما : **المجموعة الرسمية** : وهي تمـثل رئـيس الدولـة والـسلطة التشريعية والتنفيذية بإداراتها المختلفة . **والمجمـوعة غير الرسمية** : وتمثل جماعات الضغط والمصالح والأحزاب الـسياسية وأولـياء الأمـور وأساتذة الجامعات والباحثين ونقابات المعلمين واتحاداتهم والرأي العام [٢٠] .

وبصفة عامة يمكن القول بأن السياسة التعليمية لا تستطيع أن تحقق أهـدافها إلا من خلال النظام السياسي الذي يكفل تنفيذها ، ويرجع ذلك إلى اعـتماد المؤسسات التربوية الرسمية على مصادر تمويل حكومية في معظم المنتجات [٢١] .

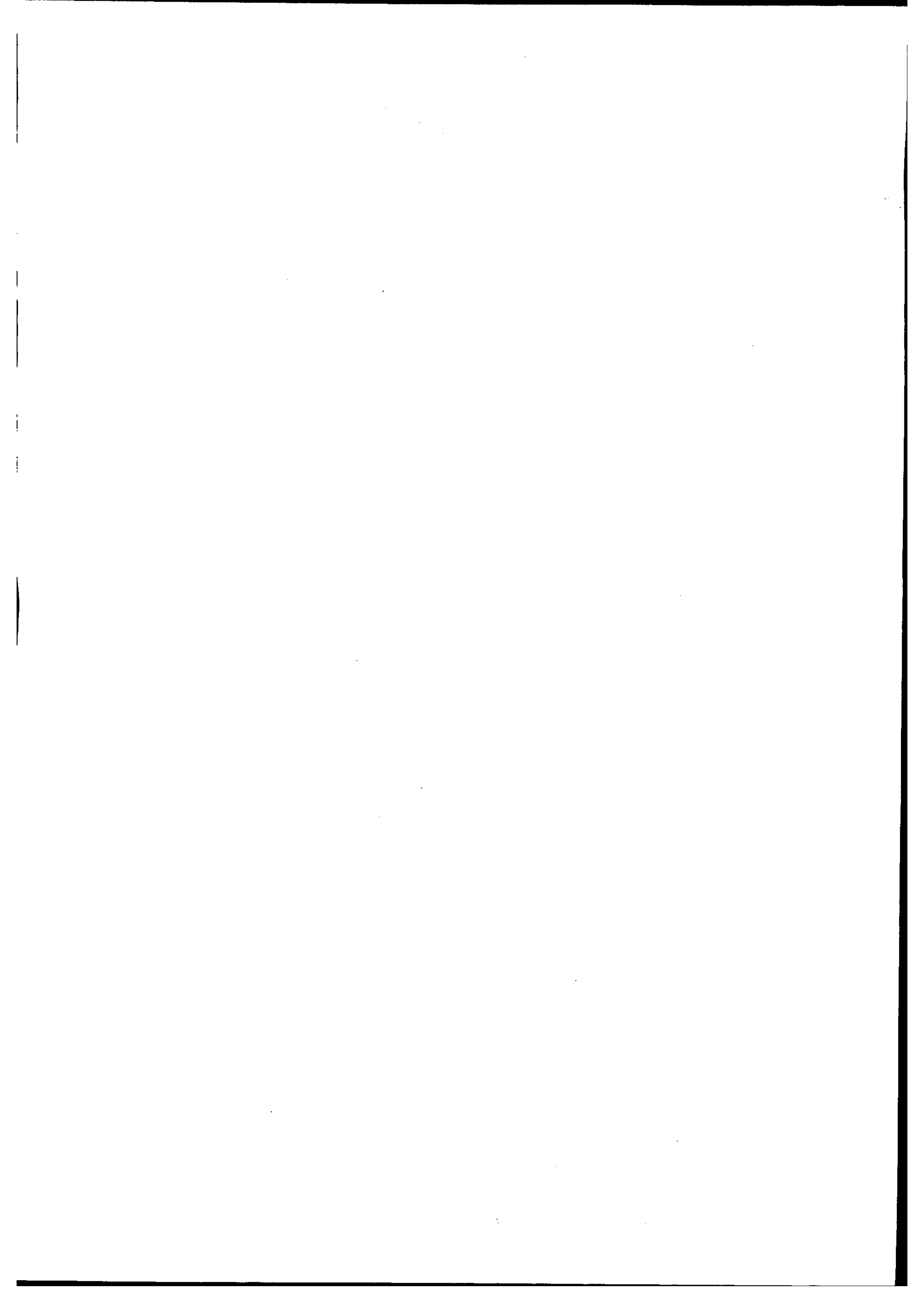
٣) الاستراتيجية التربوية :

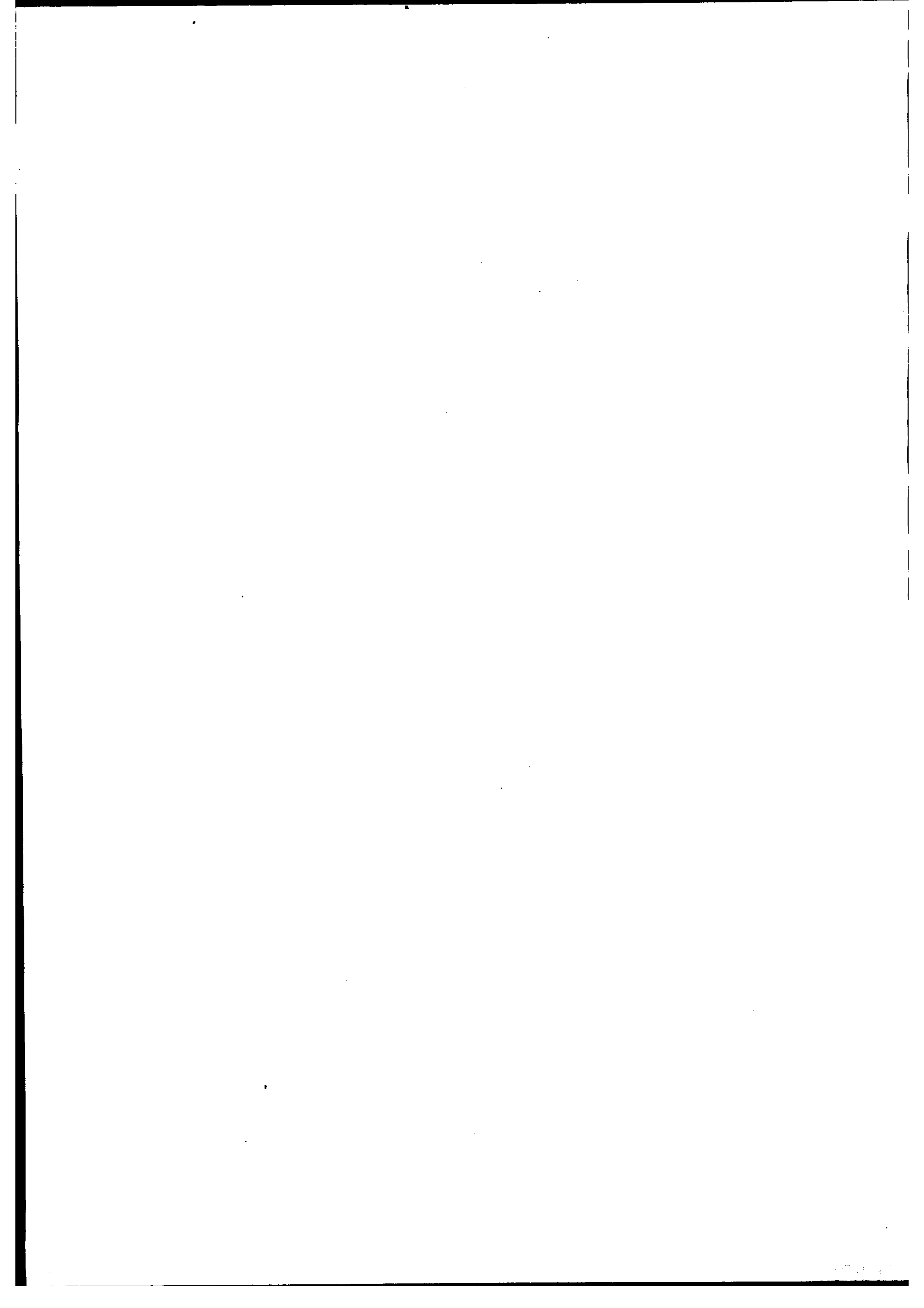
الاسـتراتيجية مـصطلح شـاع اسـتخدامه فـي العلـوم التربوية والاجتماعـية والاقتصادية والسياسية ، وقد بلغ استخدامه حداً أدى إلى سوء فهمه وغموضه في بعض الأحيان .

وتنسب كلمة الاستراتيجية إلى " ستراتيجوس " التي كانت ترمز إلى قائـد كـل قبيلة من القبائل العشر ، الممثلة في جيش أثينا ، كما كانت تعني القائد العليم بقيادة الجيوش ، ثم تطور المعنى فاصبح يعني " فن القيادة " .

ولـتحديد معنـى الاسـتراتيجية التربوية ينبغي أن نحدد في البداية موقعها ، وفي هذا الإطار نوضح أن الاستراتيجية تقع على خط طويل ممتد يشمل عدة مراحل [٢٢] :

- الأولى : تبدأ من فلسفة التربية التي تشتق من فلسفة المجتمع .
- والثانية : تشتق من الأهداف التربوية العامة من فلسفة المجتمع .





١- ماضيه الطويل المتمثل في تراثه الثقافي المتضمن لعقيدته وقيمه وعاداته وتقاليده الأصلية التي تحافظ على تماسكه واستمراريته وتطوره .

٢- حاضره المتمثل في فلسفته المجتمعية العامة التي تمثل رؤيته الفكرية ، وإمكاناته المادية والبشرية ، ونظمه ، ومؤسساته المختلفة .

٣- مستقبله المتمثل فيما يمكن أن يكون عليه المجتمع في السنوات القادمة على ضوء إمكاناته وتطلعاته وطموحاته .

ب - الإنسان : فالإنسان هو مركز العملية التعليمية ، وأهم عناصر النظام التعليمي على الإطلاق ، والمحور الرئيسي لجميع أنشطته وعملياته والإنسان هو وحدة مستقلة تشكلها ظروف وراثية وبيئة معينة ، أي أنه وليد ثقافة وبيئة محددة .

ج- الاتجاهات العالمية المعاصرة : فنحن نعيش في عالم متغير متجدد ، يتميز بالتقدم الهائل في مختلف مجالات الحياة . ومن ثم فإنه عند اشتقاق الأهداف التربوية يجب أن نتيقن أن لكل مجتمع كيانه المستقل ، وإسهاماته الإيجابية في بناء الحضارة الإنسانية المعاصرة .

د- المعرفة : فالمعرفة هي المحتوى الأساسي للعملية التعليمية ، ويتميز عالمنا المعاصر بالتقدم الهائل في مختلف فروع المعرفة ، والذي أطلق عليه عصر الانفجار المعرفي أو عصر المعلوماتية ، لذلك فعند وضع الأهداف التربوية يجب أن ندرس التطورات المعاصرة في المفاهيم والنظريات والقوانين والاتجاهات العلمية ، حتى نستطيع أن نتعايش مع هذه التطورات ونشارك بفعالية في تطويرها .

وبالإضافة إلى هذه المصادر الأربعة للأهداف التربوية ، توجد مصادر أخرى خاصة بكل مجتمع ، وهي التي تعبر عن خصوصيته دون

غيـره مــن المجــتمعات ، ومثال ذلك المجتمعات العربية الإسلامية ، ففيها يكون الدين الإسلامي ، والثقافة العربية مصدرين أساسيين لأهدافها التربوية

٥) الإدارة التعليمية :

تعبــر الإدارة فــي اللغة العربية عن معنى التحريك أو التسيير أو التشغيل ، بما يتطلب من إحاطة بأمور هذا الشيء الذي تتم إدارته ، مصنعاً كــان أو مــزرعة أو مدرســة ، وبما يتطلبه هذا من حساب لمدخلات هذا الــشيء (أو إمكاناتــه) ومخــرجاته (أو منتجاته) ، وما بين المدخلات والمخــرجات مــن عمليات يتم على أساسها جميعاً نجاح الإدارة في تحقيق أهدافها ، أو فشلها في هذا التحقيق (٢٧) .

والإدارة بهــذا المعنى بدأت بسيطة ، ثم أخذت تتعقد بتعقد الحياة من حــولها ، وهي تبلغ ذروة تعقيدها خاصة في البلاد الصناعية المتقدمة ، التي تجاوز نشاطها الصناعي والتجاري الأرض التي أفرزت شركاتها ومؤسساتها ، إلــى بقــاع العالم المختلفة ، حيث صرنا نسمع اليوم عن الشركات العابرة للقارات ، والشركات المتعددة الجنسيات ، مما يزيد في تعقيد مهمة إدارة هذه الشركات (٢٨) .

ولأن المتغيــرات التــي تــتعامل معها الإدارة متنوعة ، إن الإدارة أصــبحت علماً متداخل التخصصات ، وكان علم النفس هو أول العلوم التي اقتحمت مجال الإدارة في أواخر القرن التاسع عشر ، من خلال اقتحامه لكل مشكلات العمل والعاملين في مجال الصناعة ، مما قاد إلى وضع أسس علم الــنفس الــصناعي ، وعلم النفس التنظيمي ، ثم إلى اقتحام علم النفس مجال الإدارة فــي غيــر الصناعة بعد ذلك ، ومنها مجال التربية ، حيث نجد علم الــنفس التــربوي يــدور حول في المؤسسات التربوية من تفاعلات وألوان نــشاط (٢٩) . كذلك نجد علم الاجتماع علماً يصعب التعامل مع شئون الإدارة بدونــه ، شــأنه في ذلك شأن علوم الاقتصاد والسياسة والقانون والهندسة و لغة والدين والتاريخ وغيرها .

ومع زيادة البحث في مجال الإدارة ، زادت التراكمات المعرفية بشأنها ، كما زادت التقسيمات والتفريعات فيها ، بشكل يربك غير المتخصصين فيها ، حيث صرنا نقرأ في أدبياتها المعاصرة عن تقسيمات لها ، إلى إدارة عامة وإدارة خاصة ، وإلى إدارة عليا وإدارة وسطى وإدارة تنفيذية ، وإلى إدارة ديمقراطية وإدارة تسلطية وإدارة فوضوية ، وإلى إدارة بالمشاركة وإدارة بالأهداف ، وإلى إدارة بيروقراطية وإدارة علمية ، وتقسيمات غير ذلك كثيرة ، تعكس تراكم المعرفة بشأنها ، أكثر مما تعكس واقع هذه الإدارة في حياة مؤسساتها [٣٠]

أما إذا تحدثنا عن الإدارة التعليمية في مستواها الإجرائي التنفيذي ، والذي نعني به الإدارة المدرسية ، باعتبارها المنظومة الأخيرة في حلقات الإدارة التعليمية ، وخاصة عندما نتناول دور مدير المدرسة باعتباره القائد التربوي الذي يقود كل الجهود التي تبذل داخل المدرسة ، لتحقيق الأهداف التربوية والتعليمية ، فإننا نقول : أن مدير المدرسة هو المسئول عن سير العمل المدرسي ، يعاونه في ذلك جميع من يعمل معه في المدرسة ؛ لضمان جودة العملية التعليمية ، كما يتولى مجموعة المهام والواجبات الرسمية المكلف تنفيذها ، بالإضافة إلى مهام أخرى غير رسمية تفرضها عليه سماته الشخصية والظروف المحيطة به في المدرسة والبيئة المحيطة . وهذا يعني أن مدير المدرسة لا يكتفي بأداء الواجبات التنفيذية الخاصة بإتمام العملية التعليمية ، وإنما يجب أن يكون واعياً بالأهداف المنوط به تحقيقها وأساليب تنفيذها .

ويتصف مدير المدرسة بمجموعة من المواصفات ، أهمها : المواصفات الخلقية التي تشتمل على القيم الخلقية ، والإخلاص في المهنة ، وخدمة الجمهور المتمثل في الطلاب وأولياء الأمور . أما المواصفات الخاصة بالمهارات والاتجاهات ، فتتمثل في الإبداع في العمل ، والقدرة على بناء علاقات ديموقراطية إنسانية [٣١] .

ويــتم إعــداد مديــر المدرسة وتنمية قدراته عن طريق التدريب ، بمفهــومه العلمي الشامل ، تشارك فيه أجهزة مختلفة ، مثل : كليات التربية وإدارات الــتدريب وغيرها من أجهزة تنمية القوى البشرية ، كما أن بعض كلــيات التــربية تعــد برامج لتأهيل تلك القيادات التربوية ، وتنشئ شعباً أو أقساماً للإدارة التربوية والإشراف الفني والنفسي لتحقيق هذه الغاية (٣٢) .

ولمــا عــن مهــام مدير المدرسة من الناحية الفنية ، فهو يسعى إلى تطوير مهارات المدرسين والإداريين ؛ من أجل الوصول بأداء العاملين إلى مستوى متميز من الجودة والإبداع من خلال توفير المناخ المناسب للعمل (٣٣) .

ولمــا عــن دوره تجــاه الطلاب ، فهو العمل على توفير الشعور بالطمأنيــنة والأمــن والاســتقرار للطــلاب ، وإشراكهم في بعض الأنشطة الخاصــة بــالإدارة ، وتنظــيم اجــتماعات دوريــة لسماع رأيهم ، وتنمية الاتجاهات والقيم الإيجابية لديهم (٣٤) .

٦) المناهج التعليمية:

يُعــرَّف المنهج – بمفهومه الحديث الواسع الشامل – بأنه : مجموع الخبــرات التــربوية والاجتماعية والثقافية والرياضية والفنية والعلمية ، التي تخططهــا المدرســة ، وتهيــئها لتلاميذها ليقوموا بتعلمها داخل المدرسة أو خارجهــا ، بهــدف إكــسابهم أنماطاً من السلوك ، أو تعديل أو تغيير أنماط أخرى من السلوك نحو الاتجاه المرغوب (٣٥) .

وإذا كــان المــنهج الحديث يُقسم من حيث إدارته ومراحل تنفيذه إلى مستويات ثلاثة ، هي (٣٦) : مستوى التخطيط ، ومستوى التدريس والتعليم ، ومستوى التقويم ، فإنه يُقسَّم من حيث محتوياته التي تحقق هذا النمو المتنوع إلى : اللغة والجغرافيا والتاريخ والعادات والتقاليد والمهن والقيم المشتركة ، فكل واضع لبرنامج مدرسة يُكيِّف البرنامج إلى حدٍّ ما وفق حاجات المجتمع ، وحاجات الفرد ، ولا يهمل كلية المثل العليا ، ولا تكامل التراث الثقافي .

وتقوم المدرسة بإدارة المنهج عن طريق تحقيق التفاعل بين التلاميذ وبين الخبرات التربوية والاجتماعية والثقافية .. إلخ ، التي تخططها ، والتي تتفق مع نمو الطفل الجسمي والعقلي والنفسي والاجتماعي .

والمدرسة في سبيل إدارتها للمنهج بطريقة فعالة ، فإنها تبدأ بدراسة البيئة المحلية ، وبذلك تربط المواقف بحياة الفرد ، بحيث تكتسب هذه المواقف حيوية وتتحول إلى جزء من حياة المتعلم ، يضاف إلى خبرته السابقة ، ويثرى هذه الخبرة ، ويثرى الشخصية الإنسانية معها .

كذلك فإن المدرسة تحرص على أن يقوم المنهج على استغلال البيئة المحلية كمعمل حيوي للدراسة ، وكسب الخبرات المباشرة ، في كل المراحل الدراسية ، بحيث يتمشى هذا الاستغلال مع مستوى التلاميذ ، وتنتهي جميع المراحل الدراسية ، بأن يفهم التلاميذ القوى الأساسية ، الطبيعية وغير الطبيعية ، التي جعلت هذه البيئة على ما هي عليه .

ولا يعني اتخاذ البيئة المحلية محوراً ومنطلقاً للدراسة ، الاستغناء عن الكتاب المدرسي ، الذي يحتوي المادة التعليمية التي يفترض فيها أنها الأداة – أو إحدى الأدوات على الأقل – التي تستطيع أن تجعل التلاميذ ، قادرين على بلوغ أهداف المنهج المحددة سلفاً .

ولا يمكن أن ننسى هنا الدور الذي يمكن – بل يجب – أن تلعبه المكتبة المدرسية في المنهج المدرسي ، وفي طريقة التدريس معاً ؛ حيث يجب أن يُخصَّص جزء من المنهج المدرسي للمكتبة ، وذلك من أجل تنمية القدرة على التعلم . هذا بالإضافة إلى توفير لون من ألوان التدريب على العمل الاجتماعي داخل المدرسة . كما لا يمكن أن ننسى أيضاً ، ذلك الدور الذي تلعبه وسائل الإعلام والثقافة في عملية التربية ، بحيث يمكن أن تساعد مؤسسات تربوية المدرسة فيما تقوم به من دور في البناء الاجتماعي أو تشل يد المدرسة في دورها التربوي الذي تقوم به فتجعلها عاجزة عن تحقيق رسالتها ، أمام الدور الذي يلعبه الراديو والسينما والتليفزيون والصحافة ،

خاصة أن هذه الوسائل الحديثة منفتحة على المجتمع في الوقت الذي صارت فيه المدرسة منعزلة عن الحياة بدرجة متزايدة (٣٧) .

كـــــذلك لا يمكننـــا أن ننسى الدور المهم والحيوي الذي يمكن أن تلعبه الأسرة في المنهج المدرسي ؛ حيث إنها يمكن أن تساعد المدرسة على تحقيق أهــــدافها ورسالتها في إعداد جيل قادر على بناء وطنه وتحقيق تقدمه ورخائه ، كما أنها يمكن أن تكون من العـــوامل التي تعوق المدرسة عـــن تحقيق هذه الرسالة . وإذا كان المنهج المدرسي هو الذي يترجم فلسفة التـــربية وأهـــدافها ، إلى إجراءات تمارس في حياة الفرد المتعلم ، فإن على المدرســـة خـــلال إدارتها لذلك المنهج أن تتسع رؤيتها للمنهج ، بحيث تنظر إليه علي أنه يمتد ليشمل الحياة خارج المدرسة أيضاً ، وليشمل مجموع ألوان النشاط الإنساني ، في داخل المدرسة وخارجها (٣٨) .

٧) الأنشطة التربوية :

يعرف " النشاط المدرسي " على أنه تلك البرامج والأنشطة (الثقافية والإجتماعـــية والفنـــية والرياضـــية) التـــي تقـــدم للتلاميذ في إطار المنهج المدرسي ، وتستثير دافعيتهم نحو التفكير والعمل والسلوك ، وتستهدف تعديل سلوكهم ، ونمو شخصياتهم .

ويسعى مفهوم النشاط في المراحل كافه إلى جعل عملية التعلم عملية تتسم بالحيوية والإيجابية والتفاعل المثمر بين المعلم أو الرائد ، وبين التلاميذ بتوســـيع مجال التعلم ، وتعدد مصادره ، وقد أطلق على هذا النمط من التعلم مـــسميات عديـــدة مثل " التربية عن طريق النشاط " ، و" التربية عن طريق العمل " ، و" التربية للحياة " وغير ذلك من مسميات ، وإن اختلفت ، إلا أنها ترمـــي إلـــي معان وأهداف مشتركة ، مثل تدريب التلاميذ على حب العمل واحترام العاملين من خلال النشاط العلمي والعملي ، الذي يمارسه التلاميذ ، والمساهمة في تربية التلاميذ تربية ديموقراطية .

والنشاط نوعان (٣٩) :

* صـــفي : وهو المرتبط بالمقررات الدراسية ، كأن يكلف المعلم تلاميذه أن يقــرءوا الــدرس الــذي سيدرسونه غداً ، أو يخرج تلميذاً ليحل مسألة على السبورة .

* والــنوع الثاني : هو النشاط الحر (غير الصفي) ، وهذا النوع قد يرتبط بالمقــررات الدراســية ، وربما لا يرتبط ، ومن صور هذا النشاط : الإذاعة المدرســية ، والــصحافة المدرسية ، والرحلات والتمثيل ، وجماعة الفنون والتــربية الجمالــية ، والتربية الرياضية ، وجماعة الخطابة وجماعة الغناء والأناشيد ، والأنشطة الدينية ، وجماعة العلوم ، والجماعة الصحية إلخ .

وقد مر النشاط بمراحل أربع هي (٤٠) :

١- قــديماً كان ينظر إلى النشاط على أنه مضيعة للوقت ، ونوع من اللهو واللعــب غير المرغوب فيه . وقد سادت هذه الفكرة لشيوع المفهوم التقليدي للمــنهج ، الــذي كان التلميذ فيه مستمعاً فقط ، والمعلم هو المرسل ، وكان التركيــز على حفظ المعارف والحقائق دون الاهتمام بالمهارات والاتجاهات والقيم الأخرى .

٢- ثــم تطور الأمر بعد ذلك ؛ فأصبح المعلم يسأل وعلى التلميذ أن يجيب ، ولم يعد المتعلم مستمعاً فقط ، بل عليه أن يكتشف المعلومات بنفسه ، ومن ثم صــار التعلــيم يهدف إلى تعليم المتعلم كيف يعلم نفسه بنفسه ، ومن ثم وجد النــشاط ، غير أنه – في ذلك الحين – كان هناك فاصل بين المقرر والنشاط ، ولم يحدث ترابط بينهما .

٣- وفــي المــرحلة الثالثة اتضح من الممارسة أن بعض ألوان النشاط تخدم المقرر الدراسي ، فتم الربط بين النشاط الصفي والمقرر فيما سمى " بالنشاط المصاحب " ، إلا أن الاهتمام بالمقرر كان أكبر بكثير من الاهتمام بالأنشطة

٤- اتــضحت – بعــد ذلك – أهمية النشاط لا في الجانب الدراسي فحسب ، ولكــن فــي تــربية المتعلم وإعداده للحياة أيضاً ، ومن ثم أصبحت الأنشطة جــزءاً مكمــلاً للمنهج وليست منفصلة عنه أو مصاحبة له ، أي إن النشاط

جزء لا يتجزأ من المنهج ذاته ، ولا يقل أهمية عن المعلومات والحقائق التي يتضمنها ذلك المنهج .

٨)الإشراف التربوي :

تطـــــور مفهوم الإشـــــراف التربوي تطوراً كبيراً ، فقديماً كان تفتيـــشاً على المعلمين في المـــــدارس لتصيد الأخطاء وكتابة التقارير عنهم إلـــى المـــسئولين وتوجـــيه اللوم إليهم ، مما أدى إلى ســـــوء العلاقة بين المعلم والمفتش ، وتكوين اتجاهات سلبية عند المعلمين نحـــــو التفتيش . ثم أصـــبح (توجـــيهاً) أو إشـــرافاً على المعلمين عن طـــــريق زيارتهم في الـــصفوف الدراســـية ، ومعـــرفة نقاط القوة والضعف عندهم ، ثم توجيههم ومساعدتهم على تطوير أنفسهم ومستوى أدائهم ، واستبدلت كلمة إشراف أو توجيه بكلمة (تفتيش) .

مـــن هـــنا فـــإن الإشراف التربوي الحديث يستند إلى شمولية جميع عناصـــر العملـــية التـــربوية : المعلـــم ، المتعلم ، المنهج الدراسي ، حجرة الدراسة ، التجهيزات والوسائل التعليمية ، البيئة المحلية (كمصدر للتعلم) . وأصـــبح المـــشرف التربوي وناظر المدرسة والمدرس الأول مسئولين عن تقييم مدى كفاءة هذه العناصر كلها وفعاليتها في ارتباطها العضوي وتأثيرها العـــام في فعالية عملية التربية والتعليم ، بل إنه يمكن القول بأن أولياء أمور التلامـــيذ أصـــبح لهـــم دور مؤثر في تقييم العملية التربوية داخل المدرسة ، باعتـــبارهم عنصراً مهماً من عناصر عملية الإشراف التربوي . ومن أبرز وظائـــف الإشـــراف التربوي الحديث : مساعدة المعلمين على تعرف أفضل الطـــرق والأســـاليب التربوية والاستفادة منها في تدريس المواد الدراسية ، واطلاعهـــم على الجديد في مجالات تخصصاتهم المختلفة ، ومساعدتهم على النمو المهني وتحسين مستوى أدائهم ، ومعاونتهم على تشخيص ما يواجهونه مـــن صـــعوبات ، ورســـم الخطط بمشاركتهم ؛ لمواجهتها والتغلب عليها ،

والمساهمة في تطوير المناهج الدراسية ، وتقويم المعلمين عن طريق معرفة نواحي القوة والضعف عندهم (٤١) .

وهناك أنماط مختلفة للإشراف التربوي بمفهومه الحديث ، ويحدد كل نمط منها عوامل ومتغيرات ، في مقدمتها القائمون بعملية الإشراف التربوي ، وما يحددونه لأعمالهم من أهداف وواجبات يرون أن عليهم تأديتها ، علاوة على طبيعة النظام التعليمي وعناصره المختلفة من أهداف ومناهج وإدارة مدرسية وتعليمية وغيرها . فيكون الإشراف **تصحيحياً** إذا كان الهدف من إصلاح الأخطاء التي يقع فيها المعلم ، مع عدم الإساءة إلى المعلم ، ويكون الإشراف **وقائياً** إذا كان الهدف منه منع وقوع المعلم في الأخطاء ، ومن ثم يمكن للعملية التعليمية أن تسير بالشكل الذي يحقق الأهداف المنوطة بها . ويكون الإشراف **بنائياً** إذا كان الهدف منه ليس فقط إصلاح الخطأ ولكن أن يأخذ الصواب مكانه ويصبح جزءاً من مهارات المعلم ، بحيث تنعكس آثاره على التربية والتعليم جودة وإتقاناً . ويكون الإشراف **إبداعياً** إذا كان الهدف منه حفز الهمم وكشف القدرات المبدعة ، والعمل على تحرير العقل والإرادة وإطلاق طاقات المعلمين ومواهبهم إلى أقصى درجة ممكنة في تحقيق أهداف التربية والتعليم (٤٢) .

وتتجلى أساليب الإشراف التربوي الحديث في الزيارات الصفية والمداولات الإشرافية مع المعلم ، والدروس التوضيحية ، والندوات وإجراء البحوث التربوية ، والقراءات الموجهة ، وتبادل الزيارات الصفية بين المعلمين وبعضهم البعض ، والدورات التدريبية ، وغير ذلك .

ولكي يكون القائم بعملية الإشراف التربوي – المشرف التربوي أو مدير المدرسة أو المدرس الأول – ناجحاً في أداء مهامه ، فإنه لا يلتزم بأسلوب واحد ، بل يستخدم أكثر من أسلوب في الوقف الإشرافي الواحد، وذلك لضمان تحقيق الهدف الإشرافي . كما تبرز مهاراته في استخدام الأسلوب المناسب للمعلم وللموقف التعليمي .

٩)التقويم التربوي :

التقويم هو العملية التي يقوم بها الفرد أو الجماعة لمعرفة مدى النجاح أو الفشل في تحقيق أهداف المنهج ، وكذلك نقاط القوة والضعف ، حتى يمكن تحقيق الأهداف بأحسن صورة ممكنة . ولا تنحصر عملية التقويم في تشخيص الواقع ، بل تمتد إلى علاج ما به من عيوب .

وللتقويم وسائل وأساليب ، وهناك فرق بينهما ، فالوسيلة هنا هي الأداة المستخدمة في التقويم ، كالاختبارات بأنواعها والملاحظة والمقابلة الشخصية واستطلاع الرأي ، ودراسة الحالة والمعايير النفسية ... الخ ، أما الأسلوب فيقصد به الطريقة المستخدمة في التقويم . ويوجد أسلوبان أساسيان للتقويم ، هما (٤٣) :

١ ـ التقويم الفردي : ويقصد به تقويم الفرد للفرد ، ومنه :

- تقويم الفرد لفرد آخر .
- تقويم الفرد لنفسه " التقويم الذاتي " .

ومن مميزاته

اكتشاف الفرد أخطاءه بنفسه وعلاجها في الوقت المناسب .

٢ ـ التقويم الجماعي : ومن صوره :

- تقويم الجماعة لأفرادها .
- تقويم الجماعة لنفسها .
- تقويم الجماعة لجماعة أخرى .

ولكي ينجح التقويم يجب مراعاة الأسس التالية (٤٤) :

- الشمول ، وذلك بأن ينصب التقويم على جميع جوانب شخصية من يخضع للتقويم العقلي والجسمي والديني والاجتماعي والنفسي والفني .. إلخ .
- الاستمرارية ، أي امتداد عملية التقويم طوال مدة الدراسة .
- التعاون ، وذلك بأن يشترك في عملية التقويم المعلم والتلاميذ ومدير المدرسة والأخصائي الاجتماعي وولي الأمر والطبيب ، وهذا يعني

أن عملية التقويم لم تعد مهمة فرد واحد ، بل أنها مهمة جماعية تتم فـ تعاون وتضامن وتكامل .

- أن يكـون الـتقويم اقتـصادياً ، أي أن يكون مساعداً على التوفير والترشيد في الوقت والجهد والتكلفة .
- أن تبنـى وسائل التقويم على أساس علمي ، بحيث تقيس الوسيلة ما وضـعت لقياسـه بدقة وموضوعية وشمول ، وتميز بين مستويات المتعلمين .

الهوامش و المراجع :

١ ــ شـاكر فتحي أحمد ، " الأصول النظرية لعلم التربية المقارنة" ، في : شاكر فتحـي أحمـد ، همام بدراوي زيدان ، التربية المقارنة : المنهج- الأساليب- التطبيقات ، (القاهرة : مجموعة النيل العربية ، ٢٠٠٣) ، ص١٢ .

٢ ــ أمين محمد النبوي ، " التربية المقـارنة : المفهوم والأهـداف وطرق البحث " ، في : سعاد بسيوني عبد النبي وآخـرون ، التربية المقـارنة : منطلقات فكرية ودراسات تطبيقية ، (القاهرة : مكتبة زهراء الشرق ، ٢٠٠٥) ، ص ٢١ .

٣ ــ شاكر فتحي أحمد ، مرجع سابق ، ص١٢ - ١٣ .

٤ ــ ملكـة أبيض ، التربية المقارنة والدولية ، (بيروت : دار الفكر المعاصر ، ١٩٩٣) ، ص٢١ .

٥ ــ أحمـد كمـال عاشـور ، " بعـض القضايا الجدلية في المنهج المقارن " ، دراسات تربوية ، مجـ٢ ، جـ٥ ، ديسمبر ١٩٨٦ ، ص٤١ .

٦ ــ عبد الغني عبـود ، الأيديولوجيا والتربية : مدخل لدراسة التربية المقارنة ، ط٤ ، (القاهرة : دار الفكر العربي ، ١٩٩٠) ، ص٨٨ .

٧ ــ عـبد الغنـي عبود ، دراسة مقارنة لتاريخ التربية ، (القاهرة : دار الفكر العربي ، ١٩٧٨) ، ص٦ .

٨ ــ ملكة أبيض ، مرجع سابق ، ص٢٨ .

9 - Carter V. Good , Dictionary of Education , 3rd Edition , (New York : Mc Graw – Hill Book Company , 1973) , P. 120 .

١٠ ــ شاكر محمد فتحي أحمد ، " الأصول المنهجية " ، في : شاكر محمد فتحي أحمد وآخرون ، التربية المقارنة : الأصول المنهجية – والتعليم في أوروبا وشرق أسيا والخليج العربي ومصر ، (القاهرة : بيت الحكمة للإعلان والنشر، ١٩٩٧) ، ص١١ .

١١ ــ شاكر فتحي أحمد ، مرجع سابق، ص ص ١٧، ١٨ .

١٢ ــ أمين محمد النبوي ، مرجع سابق ، ص ٢٨-٣١ .

١٣ ــ مصطفى عبد القادر زيادة ، " نظام التعليم " ، موسوعة سفير لتربية الأبناء ، المجلد الثالث ، مؤسسة سفير ، القاهرة ، ١٩٩٨ ، ص ٧٩٨ .

١٤ ــ راجع في هذا الصدد :

ــ فيليب . هـ . كومبز ، أزمة النظام التعليمي ، ترجمة أحمد خيري كاظم وجابر عبد الحميد ، مكتبة النهضة المصرية ، القاهرة ، ١٩٦٨ .

- http://www.rezgar.com/debat/show.art.asp?aid=49319

- http://www.moe.gov.om/moe_2006/viewpage.php?pg=moe/

- http://www.almualem.net/maga/tasas029.html

تاريخ دخول المواقع ٢٥ / ٨ / ٢٠٠٦م

١٥ ــ مصطفى عبد القادر زيادة ، " فلسفة التربية " موسوعة سفير لتربية الأبناء ، المجلد الثالث ، مرجع سابق ، ص ٧٧٥ .

١٦ ــ المرجع السابق ، ص ٧٧٦ .

١٧ ــ علي علي عبد ربه ، " السياسة التعليمية " ، موسوعة سفير لتربية الأبناء ، المجلد الثالث ، مؤسسة سفير ، القاهرة ، ١٩٩٨م ، ص ٧٩٤ ، ٧٩٥ .

١٨ ــ المرجع السابق ، ص ٧٩٥ .

١٩ ــ فكري شحاتة أحمد ، " سياسة التعليم " ، موسوعة سفير لتربية الأبناء ، المجلد الثالث ، مرجع سابق ، ص ٧٩٦ ، ٧٩٧ .

٢٠ ــ المرجع السابق ، ص ٧٩٧ .

٢١ ــ راجع في هذا الصدد :

ــ المرجع السابق ، ص ٧٩٧ .

ـ رمضان أحمد عيد ، السياسة التعليمية واتخاذ القرار : دراسة مقارنة ، رسالة دكتوراه غير منشورة ، كلية التربية ، جامعة عين شمس ، ١٩٩٢ م .

٢٢ ـ إبراهيم محمد إبراهيم ، الاستراتيجية التربوية ، موسوعة سفير لتربية الأبناء ، الجزء الثالث ، مرجع سابق ، ص ٦٣٩ .

٢٣ ـ المرجع السابق ، ص ٦٤٠ .

٢٤ ـ علي السيد الشخيبي ، الأهداف التربوية والتعليمية ، موسوعة سفير لتربية الأبناء ، مرجع سابق ، ص ٨٤٥ ، ٨٤٦ .

٢٥ ـ راجع في هذا الصدد :

- http://www.elakhbar.org.eg/issues/16952/0300.htm

- http://www.moe.gov.om/moe_2006/viewpage.php?pg=moe/

- http://www.riyadhedu.gov.sa/alan/TRBIH/gaazh6.htm

تاريخ دخول الموقع ٢٧ / ٨ / ٢٠٠٦ م

٢٦ ـ علي السيد الشخيبي ، مستويات الأهداف التربوية ، موسوعة سفير لتربية الأبناء ، مرجع سابق ، ص ٨٥١ ، ٨٥٢ .

٢٧ ـ عبد الغني عبود ، " معنى الإدارة ومفهومها " ، موسوعة سفير لتربية الأبناء ، المجلد الثالث ، مرجع سابق ، ص ٨٠٦ .

٢٨ ـ المرجع السابق ، ص ٨٠٧ .

٢٩ ـ راجع في هذا الصدد :

ـ أحمد زكي بدوي : معجم مصطلحات العلوم الاجتماعية ، مكتبة لبنان ، بيروت ، ١٩٨٦ .

ـ أحمد زكي بدوي : معجم مصطلحات العلوم الإدارية ، ط١ ، دار الكتاب المصري ، القاهرة ، ١٩٨٤ .

٣٠ ـ راجع في هذا الصدد :

- http://www.almualem.net/maga/tasas029.html

- http://www.riyadhedu.gov.sa/alan/TRBIH/gaazh6.htm

تاريخ دخول المواقع ٢٨ / ٨ / ٢٠٠٦ م

٣١ ــ خالد قدري إبراهيم ، " مدير المدرسة " ، موسوعة سفير لتربية الأبناء ، المجلد الثالث ، مرجع سابق ، ص ٥٦ .

٣٢ ــ المرجع السابق ، ص ٥٧ .

٣٣ ــ راجع في هذا الصدد :

ــ أحمد إسماعيل حجي ، الإدارة التعليمية والإدارة المدرسية ، دار النهضة العربية ، القاهرة ، ١٩٩٤ .

٣٤ ــ خالد قدري إبراهيم ، مرجع سابق ، ص ٥٧ .

٣٥ ــ محمد طه حنفي صالح ، " تنفيذ المنهج الدراسي " ، موسوعة سفير لتربية الأبناء ، المجلد الأول ، مرجع سابق ، ص ١٢٤ .

٣٦ ــ المرجع السابق ، ص ١٢٥ .

٣٧ ــ راجع في هذا الصدد :

ــ عبد الغني عبود وآخرون ، إدارة المدرسة الابتدائية ، مكتبة النهضة المصرية ، القاهرة ، ١٩٩٢ .

ــ عبد الغني عبود وآخرون ، التعليم في المرحلة الأولى واتجاهات تطويره ، مكتبة النهضة المصرية ، القاهرة ، ١٩٩٤ .

ــ عبد الرحمن أحمد الأحمد وآخرون ، المناهج والأهداف التربوية في التعليم العام بدولة الكويت ، مؤسسة الكويت للتقدم العلمي ، الكويت ، ١٩٨٧ .

- http://www.almualem.net/maga/tasas029.html

- http://www.26sep.net/newsweekprint.php?sid=14868

تاريخ دخول المواقع ٢٩ / ٨ / ٢٠٠٦ م

٣٨ ــ راجع في هذا الصدد :

ــ عمار الطيب كشرود ، معجم المصطلحات : علم النفس الصناعي والتنظيمي والإدارة ، جامعة قاريونس ، بنغازي ، ١٩٩٤ .

- Good , Carter V . , (Ed) Dictionary of Education , Op. Cit

http://www.moe.gov.om/moe_2006/viewpage.php?pg=moe

- http://www.riyadhedu.gov.sa/alan/TRBIH/gaazh6.htm

تاريخ دخول المواقع ٢٩ / ٨ / ٢٠٠٦ م

٣٩ ــ مصطفى عبد القادر زيادة ، " النشاط المدرسي " ، موسوعة سفير لتربية الأبناء ، المجلد الأول ، مرجع سابق ، ص ١٣٢ ، ١٣٣ .

ــ راجع أيضاً :

- http://www.islamonline.net/Arabic/doc/2004/02

تاريخ دخول الموقع ٣٠ / ٨ / ٢٠٠٦ م

٤٠ ــ سمير يونس صلاح ، " النشاط المدرسي " ، موسوعة سفير لتربية الأبناء ، المجلد الأول ، مرجع سابق ، ص ١٣٤ ، ١٣٥ .

ــ راجع أيضاً :

- http://www.alfaiha.net/soroor/ansheta.htm

تاريخ دخول الموقع ٣٠ / ٨ / ٢٠٠٦ م

٤١ ــ صلاح عبد الحميد مصطفى ، الإشراف التربوي ، موسوعة سفير لتربية الأبناء ، مرجع سابق ، ص ٨١ .

٤٢ ــ المرجع السابق ، ص ٨٢ .

٤٣ ــ سمير يونس أحمد صلاح ، " التقويم والأهداف " ، موسوعة سفير لتربية الأبناء ، المجلد الأول ، مرجع سابق ، ص ١١٢ ، ١١٣.

٤٤ ــ راجع في هذا الصدد :

- http://www.moe.gov.om/moe/eduinfo/2/5thissu/09.htm

- http://www.moe.gov.om/moe_2006/viewpage.php?pg=moe

تاريخ دخول المواقع ١ / ٩ / ٢٠٠٦ م

الفصل الثاني

التعليم الأساسي : فكر تربوي قديم وجديد

يمثل التعليم الأساسي فكرا تربويا في مجال إعداد الأطفال للمواطنة الواعية المنتجة خلال المراحل الأولى للتعليم ، وتسليحهم بالقدر الضروري من القيم والسلوكيات والمعارف والمهارات والخبرات المهنية التي تتفق وظروف البيئات المختلفة ، الزراعية منها أو الصناعية أو الحضرية أو الصحراوية ، بحيث يمكن لمن ينهى مرحلة التعليم الأساسي أن يواجه الحياة أو يواصل تعليمه في المراحل الأعلى .(١)

ويتناول هذا الفصل تطور مفهوم التعليم الأساسي وسماته وأهدافه ومبررات الأخذ به في الدول النامية .

١- تطور مفهوم التعليم الأساسي :

ظهر مصطلح التعليم الأساسي على أثر حركة التعليم القومي في الهند منذ أوائل هذا القرن ، وارتبط ارتباطاً وثيقاً بالحركة الوطنية للاستقلال .غير أن مفهوم التعليم الأساسي لم يبرز إلا عندما أعلن المهاتما غاندي عنه أمام المؤتمر التعليمي في واردا بالهند في أكتوبر عام ١٩٣٧ ، حيث قال :

" إنني وطدت العزم منذ مدة طويلة على إدخال اتجاه جديد في التعليم خاصة بعد أن كشفت عن مدى فشل التعليم الحديث في عدد كبير من الطلاب الذين وفدوا لرؤيتي بعد حضوري من جنوب أفريقيا " .(٢)

وكان غاندي يقصد بهذا الاتجاه الجديد في ذلك الوقت اتجاه " التعليم الأساسي"، وقد أشار إلى أن هذا التعليم يمكن أن يعم جميع المراحل وأن فكرة العمل المنتج الذي يتضمنها هذا التعليم يمكن أن تتحقق في السنوات الأخيرة من التعليم الابتدائي . ويضع غاندي بعض الأسس التي تستند عليها فلسفته في هذا التعليم ومنها : اعتماد المدرسة على نفسها في توفير نفقات التعليم ، وتزويد الطلاب بالمثل الأخلاقية العالية ، وضرورة تنمية المهارات اليدوية .(٣)

ويفسر غاندي في مواضع عديدة من كتابه " التربية الأساسية " فلسفته ومبرراتها ومناسبتها لظروف الهند ولبعض الاتجاهات التي كانت قد بدأت تزحف على النظم التعليمية ، إلى أن يقرر أهدافاً محددة لتعليمه الجديد تكمن في تمكين الطلاب من تسديد المصروفات المدرسية عن طريق الإنتاجية التي يحققونها في عملهم أو ما يسمى بتمويل التعليم لنفسه ، وتنمية الرجولة الكاملة في التلميذ أو الأنوثة الكاملة في التلميذة من خلال التدريب على المهن في المدرسة .

لقد نظر غاندي إلى العمل المنتج من حيث قيمته التربوية والفلسفية الشاملة لا من حيث قيمته الاقتصادية فحسب . وكانت قيمة العمل في المجال التربوي في نظر غاندي قيمة فكرية وأخلاقية واجتماعية بالإضافة إلى كونها قيمة اقتصادية .

فهي فكرية باعتبار العمل وسيلة لإثارة اهتمام الطفل إلى لون من ألوان النشاط نابع من بيئته الطبيعية ، وقد يصبح محوراً تدور حوله اهتمامات أخرى متفرعة عنه تؤدى بالمتعلم إلى أن يطرق جملة من أبواب

المعرفة المتصلة بذلك النشاط . وهى أخلاقية نظراً لما يصاحب العمل من انضباط ودقة ومواظبة وصبر وتجاوز للذات ومسئولية وتضامن مع الغير ، وهى كلها صفات أساسية تقوم عليها حياة الأفراد والمجتمعات . وهى اجتماعية إذ كان الهدف من التدريب على عمل ما في نظر غاندي إنما هو تكوين شخصية متينة تجمع بين صفات الكرامة والتضامن والشعور بالواجب حتى تتولد في نفـس الإنسان الإرادة والقـدرة على الاضطلاع بـدور فعـال في المجتمع . (٤)

وجدير بالذكر أن مفهوم التعليم الأساسي عند غاندي قد ارتبط بنزعة قومية ، وروح وطنية متفقا مع سياسته نحو عدم العنف التي اتبعها في مقاومة الاستعمار البريطاني في الهند . كما أن هذا التعليم قد انتقد في الهند نفسها حيث اقتصر على طفل القرية وعلى بعض الحرف البسيطة مثل الغزل والفلاحة ، مما أدى إلى صدور بعض التشريعات التي كان من أهمها تقرير لجنة التعليم الأساسي في الهند عام ١٩٥٧ والذي جاء فيه : يجب ألا يكون التعليم الأساسي مقتصرا على المجتمعات الريفية ، بل يمتد إلى المجتمعات الحضرية أيضا حتى يمحو الافتراض القائل أنه مصمم للمستوى الأدنى من التعليم القاصر على طفل القرية . (٥)

وتجدر الإشارة هنا إلى جهود المربى المصري الكبير " إسماعيل القباني " ومحاولاته في وضع وترسيخ جذور هذا التعليم ، فقد أنشأ القباني الفصول التجريبية " التي ألحقت بمعهد التربية بالأورمان في سنة ١٩٣٢ ، ثم المدارس النموذجية بحدائق القبة سنة ١٩٣٩ والتي كانت في الحقيقة امتداداً للفصول التجريبية " (٦) ، هادفاً من ذلك الجمع بين النواحي النظرية والنواحي العملية ، وتحقيق الربط بين المدرسة والبيئة ، كما اهتم بضرورة اتصال مناهج هذه المدارس بحياة الأطفال وحاجاتهم النفسية

والأسرية ، وضرورة اتفاقها مع ظروف البيئة المصرية .[٧] أشار إلى أن التعليم المثمر هو الذي يكون نتيجة للعمل ، ونقد ما تسير عليه المدارس التقليدية من الفصل بين المعرفة النظرية والنشاط العملي ، ووصف هذا الفصل بأنه خطأ .[٨] ولعلنا لا نعدو الحقيقة حين نقرر أن " القائمين على سياسة توجيه الفصول التجريبية وتخطيطها وعلى رأسهم إسماعيل القباني- كانوا يؤمنون بالمبادئ التي كان ينادى بها " جون ديوى " وكانوا يحاولون تطبيق كثير من مبادئه واتجاهاته وتجاربه هذه في تلك الفصول التجريبية " .[٩]

ومع تطور العلوم وانفجار المعارف وتوافر الإمكانيات وارتقاء المفاهيم الاجتماعية والتربوية وظهور الاتجاهات والمصطلحات التربوية الحديثة التي غيرت من النظم التقليدية في التعليم ومن أهدافه ومتضمناته تطور مفهوم التعليم الأساسي بدوره ، واتسعت حلقته لتشمل ما فوق التعليم الابتدائي ولتضم تعليم الكبار ولتركز على التعليم من أجل الحياة والإنتاج إلى جانب التعليم من أجل التثقيف . [١٠] وبذلك ظهر مصطلح " التربية الأساسية " Fundamental Education " واستمر خلال الخمسينات وكان يعنى أساساً : مساعدة الكبار الذين لم يحصلوا على أية مساعدة تربوية من مدارس أو معاهد نظامية قائمة ، وتقديم معلومات ومهارات مناسبة لهم تمكنهم من فهم ومعالجة المشكلات التي تواجههم في بيئاتهم ، وتجعلهم أقدر - كأفراد - على النهوض بمستوى معيشتهم والمشاركة - كمواطنين - بفاعلية أكثر في تنمية هذه البيئات اجتماعياً واقتصادياً .[١١]

ودعماً لهذا الاتجاه وعلى الصعيد العالمي تعاونت اليونسكو مع الدول الأعضاء على إنشاء مراكز إقليمية تتولى تدريب المعلمين ،

والعاملين في مجال التربية الأساسية وإنتاج المواد اللازمة للتعليم الأساسي بهذا المفهوم . وعقدت اليونسكو مؤتمراً لهذا الغرض عام ١٩٥٠ منفذة تجربتها الأولى في العالم النامي في أبريل ١٩٥١ في " باتزكوادر " بالمكسيك حيث انشئ أول مركز للتربية الأساسية وفتح أبوابه للطلاب الوافدين من تسع بلاد في أمريكا اللاتينية وهى : بوليفيا ، كوستاريكا ، الاكوادور ، سلفادور ، هوندوراس بيرو ، غوايتمالا، هايتى ، والمكسيك (١٢).

وعلى أثر إنشاء المركز الأول وضع الخبراء تقريرا عاما يوصى بتأسيس شبكة عالمية من مراكز التربية الأساسية ، ورفع ذلك التقرير إلى المؤتمر العام في دورته السادسة بباريس في ٨ يوليو عام ١٩٥١ ، فوافق المؤتمر وتقرر إنشاء مركز ثان في عام ١٩٥٢ (١٣) ، واستطاع وفد مصر في هذا المؤتمر أن ينجح في أخذ التجربة الثانية التي تجريها اليونسكو إلى مصر ، لتكون ممثلة للعالم العربي كله . ولكن عندما نقلت التجربة أخذناها على أنها التربية الأساسية بالنسبة لمن فاتهم التعليم في سن متقدمة وعلى أنها ليست تجربة مدرسية تجرى في المدارس .(١٤) وتم فعلاً إنشاء مركز التربية الأساسية للبلاد العربية في " سرس الليان " بمحافظة المنوفية عام ١٩٥٢ بهدف العناية بالبحوث والتدريب وانتاج المواد التربوية اللازمة لتعليم الأميين ولسائر غايات التربية الأساسية . ولكن " التجربة أخفقت في كثير من النولحي ، وانتهى الأمر إلى أن حولناها من تربية أساسية إلى تنمية المجتمع " (١٥) وسمى المركز باسم " مركز تنمية المجتمع " ثم باسم " المركز الدولي للتعليم الوظيفي للكبار في العالم العربي " ، " وفي النهاية لم تنعكس صورة تجارب سرس الليان على التعليم في بلادنا " .(١٦)

لقد حظيت حركة التربية الأساسية بأهتمام متزايد في معظم الدول النامية أثناء الستينات ، وخاصة في البلاد الإفريقية التي اصطدمت غداة استقلالها بمشكلات متعددة لتعميم التعليم وجعله مستجيباً لمتطلبات التنمية الاقتصادية والاجتماعية ، الأمر الذي دعا إلى استخدام الحلول السريعة دون تفكير في عواقب هذه الحلول على المدى البعيد . ومن هذه الحلول مثلاً أن يجردوا مفهوم التربية الأساسية من كل محتواه واستبدلوه بمفهوم التعليم الأساسي واستخدموا هذا الأخير للدلالة على الحد الأدنى من مبادئ القراءة والكتابة والحساب وبعض المعلومات البسيطة في مجالات الصحة والتغذية ، ألفوا من ذلك كله برنامجاً خاصاً موجهاً إلى الأطفال والكبار الذين لم يستوعبهم نظام التعليم الرسمي ولم يلبس هذا الاتجاه حتى برزت عيوبه من الوجه السياسية وكذلك من الوجهة العملية فوقع الغاؤة بعد بضعة سنين واستبداله باتجاه جديد مركز على ما سمى " بتزييف التعليم " خاصة في السنغال ومالى وساحل العاج ، وكان القصد منه تكيف التعليم الابتدائي مع مقتضيات العمل والعيش في الريف .

إن هذه المحاولات التي تمت في أفريقيا وكذلك في آسيا وأمريكا اللاتينية إنما كانت ترمى إلى تدريب الأطفال والكبار على عمل يدوى وإعدادهم لكى يصبحوا بعد تخرجهم من المرحلة الأولى من التعليم قادرين على الإسهام في الإنتاج . لكن فشل هذه المحاولات إنما يعزى إلى التركيز على عنصر واحد وهو العمل المنتج وكيفية تدريب الشباب عليه في صلب نظرة اقتصادية لا تعتبر الإنسان إلا من حيث هو أداة الإنتاج ، في حين أن الفلسفة الأولى للتربية الأساسية كما سنها غاندي لم تنظر إلى العمل المنتج إلا من حيث هو وسيلة لا غاية لتربية الإنسان تربية جديدة تستلهم مبادئها وطرقها وأهدافها من الواقع القومي وتعمل على قلب هذا الواقع وتحويلة إلى مستقبل أفضل قائم على مبادئ الحرية والكرامة والتضامن .(١٧)

وفي أوائل السبعينات استحوذ مفهوم التعليم الأساسي Basic Education على اهتمام بارز في مختلف أنحاء العالم . فعقدت من أجله المؤتمرات التربوية الدولية لتحديده وتداوله على نطاق واسع ، وكان من أهمها الحلقتان الدراسيتان اللتان نظمتا في إطار البرنامج المشترك لليونسكو – اليونسيف في نيروبى خلال صيف عام ١٩٧٤ ، والمؤتمر الذي عقدته اليونسكو في عام ١٩٧٦ . وقد " رأى المجتمعون أنه يمكن إعطاء مفهوم حديث للتعليم الأساسي مستمد من أهداف المرحلة الابتدائية " . (١٨) ومن ثم يمكن تحديد المفهوم الحديث للتعليم الأساسي على أنه : " مرحلة التعليم الأولى بالمدرسة التي تكفل للطفل التمرس على طرق التفكير السليم ، وتؤمن له حداً أدنى من المعارف والمهارات والخبرات التي تسمح له بالتهيؤ للحياة ، وممارسة دوره كمواطن منتج " . (١٩) وبذلك يمثل التعليم الأساسي المستوى الأول من قاعدة الشكل الهرمي للتعليم النظامي (٢٠) ، هذا بجانب مفهومه العام من حيث أنه تقديم الخدمات التعليمية للكبار .

وتجدر الإشارة هنا إلى أن التعليم الأساسي – بهذا المفهوم الحديث – لا يقصد به أنه مجرد تعليم مهني ، ولكن تعليم يساعد أيضاً على كشف الميول والمواهب والقدرات بحيث يهيئ الفرد لتلقى التدريبات والدراسات المهنية التي تعده للانخراط في الحياة العملية أو مواصلة تعليمه في المراحل الأعلى (٢١) . كما تجدر الإشارة أيضاً إلى أن هذا التعليم ليس ثورة تربوية تستهدف تغيير هيكل التعليم ، ولكنه تطوير يستهدف توجيه مسار التعليم الإلزامي – في إطار النظام التعليمي – إلى نوع من التعليم المثمر المنتج ، أطلق عليه لفظ " أساسي " . (٢٢)

. ونخلص مما سبق كله إلى أن تطور مفهوم التعليم الأساسي قد مر بمراحل ثلاث مختلفة يمكن التمييز بينها على النحو التالي :

المرحلة الأولى : حيث بدأ التعليم الأساسي للصغار داخل المدارس النظامية كالمدارس الأساسية في الهند عام ١٩٣٨ ، والمدارس التجريبية في مصر عام ١٩٣٢ .

المرحلة الثانية : حيث ظهر مصطلح التربية الأساسية في عام ١٩٥٠ ، وكان يعنى مساعدة الكبار الذين لم يحصلوا على أية مساعدة تربوية من مدارس أو معاهد نظامية ، وتقديم معلومات ومهارات مناسبة لهم تمكنهم من فهم ومعالجة مشكلات بيئاتهم ورفع مستواها الاجتماعي والاقتصادي ، وتم ذلك في مراكز خاصة به خارج المدارس النظامية مثل مركز باتركوادر بالمكسيك ومركز سرس الليان بمصر .

المرحلة الثالثة : حيث برز المفهوم الحديث للتعليم الأساسي في عام ١٩٧٤ ، وأصبح يمثل الحد الأدنى من التعليم الضروري اللازم لإعداد الفرد للمواطنة الواعية المنتجة ، وللعمل في بيئته المحلية . وانصب على تعليم المرحلة الأولى من التعليم النظامي ، وأصبح يمثل مرحلة تعليمية منتهية أو مرحلة تعليمية تعد الفرد لمواصلة تعليمه في مراحل تالية .

٢- سـمات التعليم الأساسي :

يمثل التعليم الأساسي انعكاسا لآراء الكثيرين من فلاسفة التربية ، الذين يرون أن التربية تهتم بالطفل ككل : شخصيته وأخلاقياته ونموه العقلي ونشاطه الذاتي في العمل واللعب والمتعة والنمو الطبيعي .(٢٣) ويتسم التعليم الأساسي بعدد من السمات ، أهمها مايلى : (٢٤)

أ ــــ التعليم الأساسي تعليم للكافة :

حيث أنه تعليم موحد لجميع أبناء الأمة ذكوراً وإناثا في الريف والحضر على السواء . ليست له حدود مرسومة مقدماً فقد يمتد إلى التعليم الرسمي وغير الرسمي بمختلف مستوياته ومراحله ، وبهذا لن تكون مهمة التربية تحديد وانتقاء البعض من المتعلمين (أطفالاً أو شباباً أو راشدين) تقدم لهم الفرص التعليمية ، وإنما تهيئة الظروف التي تساعد كل متعلم في الوصول إلى أقصى حد للتعليم يمكن الوصول إليه وتسمح به استعداداته .

ب التعليم الأساسي تعليم مستمر :

حيث لن يعد التعليم عملية لها وقت معلوم تنتهى بانتهائه رسميا، سواء كان الحد الرسمي لإنهاء التعليم هو المرحلة الابتدائية أو الإعدادية أو الثانوية أو الجامعية . فطبيعة التغيير في المجتمعات تتطلب استمرار التعليم سواء كان رسمياً أو غير رسمى .

ولذلك يمكن أن نعتبر التعليم الأساسي فرصة لتحقيق " التعلم الذاتي " الذي يلعب دوراً كبيراً في تحقيق التعليم المستمر . هذا فضلاً عن أن التعليم الأساسي ــ أصلاً ــ تعليم مفتوح القنوات يؤدى إلى المراحل التالية من التعليم .

ج – التعليم الأساسي تعليم شامل :

الشمول خاصية هامة أخرى من خصائص تربية المستقبل ، وهى أخص ما تكون للتعليم الأساسي ، فلم يعد مقبولاً أن يقتصر التعليم على زيادة الكفاية المعرفية وحدها ، وانما يجب أن يمتد إلى مختلف جوانب حياة المتعلم ، وشخصيته مثل تنمية الجوانب الوجدانية والقيمية ، وكذلك الجوانب الجسمية والحسية والحركية بحيث يتحقق مانسميه بالتنمية السلوكية الشاملة . ولذا فإن التعليم الأساسي تعليم يجمع بين النواحى النظرية والعملية ، ويؤكد على ضرورة التكامل والربط بينهما .

د ــ التعليم الأساسي تعليم بيئي :

حيث أنه تعليم يرتبط بحياة الناشئين وواقع بيئاتهم ، بحيث توثق الصلة بين ما يدرسه التلميذ بالمدرسة ، وما يراه في البيئة المحيطة به ، مع تأكيد الاهتمام بالناحية التطبيقية وبحيث تكون البيئة المحيطة ومابها من مصـــادر إنتـــاج وثروة طبيعية مصـــدراً للمعرفة ومجالاً للبحـــث والدرس والعمل والنشاط تتسع آفاقه إلى بيئات أخرى في المجتمع .

هـــ التعليم الأساسي تعليم للإتقان :

حيث لم تعد مهمة هذا التعليم تقتصر على التمييز بين التلاميذ في القدرة أو المستوى ، وإنما يجب أن يهدف إلى أن يصل بمعظم التلاميذ إلى إتقان ما يتعلمونه . ويتطلب هذا بالطبع تغييرا في طرق التدريس وأساليبه وإعداد المعلم ونظام الإدارة المدرسية والإشراف التربوي ونظم التقويم وغيره .

و ــ التعليم الأساسي تعليم للمهارات :

لقد وصف البعض التعليم الأساسي بأنه قبل مهني Pre - Vocational يقوم على أساس ممارسة مهارات "يدوية مختارة " في إطار قبل مهني لا يهدف إلى إكساب المهارات على مستوى الاحتراف الفعلي المباشر ، بل انه مجرد تهيئة للانخراط في هذا المستوى مستقبلا . وبذلك نستطيع أن ندرك أن التعليم الأساسي بعيد كل البعد عن التعليم الحرفي ، فهو لا يهدف بحال من الأحوال إلى تخريج عامل على درجة من المهارة ، وإنما هو تعليم عام تمتزج فيه النظرية بالتطبيق والعمل ، فيه قدر من الثقافة المهنية والعملية التي أصبحت عنصرا من العناصر الرئيسية للتعليم في عصر تسوده

التكنولوجيا وتأخذ بأسبابها الدول التي تسعى إلى مزيد من التقدم والنمو .

٣- أهـداف التعليم الأساسي :

يهدف التعليم الأساسي بمفهومه الحديث إلى مايلى : (٢٥)

- توفير الحد الأدنى الضروري من المعلومات والمفاهيم والمهارات والاتجاهات اللازمة للمواطنه ، والتي سوف يحتاج إليها كل صغير في مجتمعه قبل أن يتحمل مسئولياته الكاملة في مرحلة النضج والرشد .

- تزويد التلاميذ في فترة التعليم الأساسي بالمهارات العملية القابلة للاستخدام ، والتي تمكنه من أن يكون مواطنا منتجا في مجتمعه مشاركا في ميادين التنمية .

- تأصيل احترام العمل اليدوي وممارسته كأساس ضروري لحياة منتجة بسيطة ، وتؤكد هذا الهدف أهمية عناية التربية بالربط بين الفكر والعمل باعتبارهما جانبين رئيسين متكاملين في الخبرات الإنسانية .

- تكوين الاتجاهات الروحية والخلقية والدينية وقواعد السلوك السليم النابع من أخلاقيات المجتمع وقيمه وثقافته .
- الارتقاء بصحة التلاميذ عن طريق توفير التغذية والرعاية الصحية لهم . ويشمل هذا الهدف الاهتمام بالصحة الجسمية والنفسية والاتجاهات الملائمة لهما ، وتحقيق التوازن والانسجام والتعاون والتكامل في محيط الأفراد والجماعات .

- تنمية شخصية التلميذ الخلاقة وفكره النقدي ، بحيث يتمكن من الإسهام البناء في تنمية مجتمعه بدءاً من دائرة أسرته وإلى دائرة وطنه ، وبحيث يتم طبع شخصية التلميذ بمواصفات أساسية يتسم بها سلوكه . أهمها ما يلى :

أ - **الإيجابية** : في التفكير والقول والعمل ، وذلك عن طريق اعتماد التلاميذ بقدر المستطاع على أنفسهم في اكتساب الخبرة والمعرفة ، وأن يتدربوا على استخدام ما يكتسبونه من معارف وخبرات في معالجة ما يقابلهم من مشكلات فردية أو جماعية .

ب - **الواقعية** : عن طريق استناد تدريس المواد الدراسية في مرحلة التعليم الأساسي إلى الطرق التي تجعل دراستها واقعية وعملية ، وذلك بأن تدور حول أنشطة ذات صلة بحياتهم وبيئاتهم لا أن تدور حول مواد منفصلة إلا في الصفوف الأخيرة .

جـ - **الابتكارية** : عن طريق تشجيع النشاط الابتكارى عند التلاميذ في مجالات الإنتاج التي يتدربون عليها وفي الهوايات والأنشطة التي يمارسونها .

د - **التعاونية** : وذلك من خلال ما يسهم به التلميذ من أنشطة دراسية وأنشطة حرة مع زملائه ، وما يقوم به التلاميذ مع معلميهم من مناشط مختلفة داخـــل حجرات الدراسة وخارجها .

٤- مبررات الأخـــذ بالتعليم الأساسي في الدول النامية :

إن آفاق التغير في عالمنا المعاصر متعددة ، ومعدلات التغير في مختلف هذه الآفاق تتزايد بدرجات كبيرة ، ولعل ابرز معالم هذا التغير ذلك التراكم الكبير والمطرد في المعلومات والمعارف في السنوات الأخيرة ، والارتباط العضوي بين تطور المعرفة ونتائج البحث العلمي ، أي التزاوج بين العلم والتكنولوجيا في مختلف الميادين ، ومن ثم فقد نلحظ هذا التغير الواسع والتطور المذهل في تكنولوجيا الإنتاج والخدمات ، وفي طبائع المهن والتنقل بينها ، وفي التغير في بنية الهياكل الوظيفية ، وما يتطلب ذلك كله من تطوير في بنى التعليم ومحتواه (٢٦) ، بحيث يساير الانفجار المعرفي والتطور في مفهوم العمل والتغير في مفهوم العلاقة بين المدرسة والبيئة ويؤكد التعليم الذاتي والمستمر . .

لم يعد تجديد التعليم وتحديثه في عصرنا الراهن " محل جدل أو مناقشة ، بل أصبح ملحاً ليس فقط من جانب رجال التربية ، بل ومن جانب رجال السياسة والاقتصاد والاجتماع وغيرهم ، لأن الحياة بطبيعتها دائمة التغير والتطور . وبالتالي فإن جميع مجالات تلك الحياة ينبغى أن تتغير وتتطور وفي مقدمتها التربية ليس وفق هذه الطبيعة فحسب ، بل أيضاً وفق الاعتبارات التي تفرضها طبيعة المجتمعات المعاصرة " .(٢٧)

إن الدول المختلفة في محاولاتها للتصدى لأنواع التحديات التي تواجهها مسيرتها نحو تحقيق الآمال العريضة لشعوبها ، ونحو التنمية الاقتصادية والاجتماعية لمجتمعاتها إنما تتخذ من التربية وسيلة أساسية لتحقيق هذه الأهداف ، خاصة بعد أن تحقق أن التربية هى أقوى الأدوات للتحول الاجتماعي والتقدم الاقتصادي وأن محاولة خلق نظام اجتماعي

جديد لا يمكن أن ينجح إلا إذا تتغير النظام التربوي التقليدي تغيرا أساسيا في كل من محتواه ومداه (٢٨) .

ومن ثم بدأت الدول النامية تظهر اهتماما واضحا بفكرة التعليم الأساسي في أوائل السبعينات ، فأعادت النظر في نظمها التعليمية ، وتبنت اتجاه التعليم الأساسي لتطوير تعليمها في مراحله الأولى ، ويرجع ذلك للمبررات والدوافع التالية : (٢٩)

١- أن فترة التعليم الإجباري في معظم النظم التعليمية التقليدية ، وهى ست سنوات تبدأ غالبا من السادسة وتستمر حتى الثانية عشرة تقريباً لم تعد تكفي في عصرنا الحالي لتزويد التلاميذ بالحد الأدنى من أساسيات المعارف والمهارات والسلوكيات التي تبنى شخصية الفرد وتعبر عن ذاته ، وتشبع متطلباته العقلية ، والعملية والروحية بشكل متوازن ، وتمكنه من أن يندمج في مجتمع العمل والنشاط .

٢ – أن التعليم الابتدائي بمضمونه وأساليبه التقليدية قد أصبح بعيد الصلة عن حياة العمل بمجالاتها المتجددة وألوان النشاط والإنتاج المختلفة ، ولا يتكيف مع ظروف البيئة في معظم الحالات .

٣ – أن مرحلة التعليم الابتدائي في معظم الدول النامية تعتبر مرحلة منتهية ، بالنسبة للكثير من أبناء شعوب هذه الدول لأن ظروفهم تحول دون مواصلة التعليم في مراحله التالية .

٤ – أن كثيرا من التلاميذ بعد انتهاء المرحلة الابتدائية التقليدية يرتدون إلى الأمية، ويصبحون عبئاً على الدولة ، وخاصة أنهم لا يستطيعون العمل والإنتاج .

٥ - أن صيغة التعليم الأساسي بمفهومه الحديث والتي اتجهت إليها معظم الدول النامية تتفق في كثير من سماتها وخصائصها مع الاتجاهات التربوية المعاصرة التي ظهرت كرد فعل طبيعي لمتغيرات العصر الحديث ، فهي :

- صيغة تؤكد على أن التعليم من أجل الكافة لا القلة تجسيداً لمبدأ ديمقراطية التعليم .
- صيغة تعليمية تعد الفرد لعالم العمل ، وتولى المهارات والخبرات المهنية نفس الاهتمام الذى توليه للجوانب النظرية .
- صيغة مستمدة من بيئتها تنفتح عليها وتتفاعل معها وتستخدم إمكاناتها ، وتعلم من خلال العمل فيها ، وتهدف إلى المساهمة في تطويرها وتقدمها .
- صيغة تبنى على أساس التعليم المستمر فتؤكد مهارات التعلم الذاتي وتنظر إلى التعليم باعتباره تربية للحياة على مداها واتساعها .

هوامش الفصل ومراجعه

(١) منصور حسين ، ويوسف خليل يوسف : التعليم الأساسي – مفاهيمه ، مبادئه – تطبيقاته ، ط١ ، (القاهرة : مكتبة غريب ، ١٩٧٨) ، ص ٨ .

(٢) المهاتما غاندي : " التربية الأساسية ، ترجمة محمد الشيبينى ، (القاهرة : دار المعارف ، ١٩٥٩) ، ص ٢١ .

(٣) المرجع السابق ، ص ٧٨ .

(٤) شاذلى الفيتورى : التربية الأساسية من المنظور الدولى " ، المجلة العربية للتربية ، المجلد الثالث ، العدد الثانى ، سبتمبر ١٩٨٣ ، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم ، ١٩٨٣ ، ص ص ٩٩ ، ١٠٠ .

(5) Bisws,Arabinda., Indian Education documents Since Independence , New Dilhi , 1971 , p. 293 .

(٦) إسماعيل محمود القبانى : دراسات في مسائل التعليم ، (القاهرة : مكتبة النهضة المصرية ، ١٩٥١) ، ص ٥٣ .

(٧) المرجع السابق ، ص ١٢ .

(٨) إسماعيل القبانى : التربية عن طريق النشاط ، ط ١ ، (القاهرة : مكتبة النهضة المصرية ، ١٩٥٨) ، ص ١٣٨ .

(٩) جون ديوى ، وايفلين ديوى : مدارس المستقبل ، ترجمة عبد الفتاح المنياى ، (القاهرة : مكتبة النهضة المصرية ، ١٩٦٥) ، ص ١٨ (من تقديم المترجم).

(١٠) زينب محمود محرز : حول التعليم الأساسي - تعريفه ومفاهيمه ومستلزماته ، القاهرة : مركز الوثائق التربوية ، ١٩٧٧) ، ص ١

(١١) منصور حسين ، ويوسف خليل يوسف ، مرجع سابق ، ص ١٨ .

(١٢) عادل عبد الفتاح سلامه ، " دراسة مقارنة لبعض الاتجاهات المعاصرة في تطوير التعليم الابتدائى ومدى إمكانية الإفادة منها في جمهورية مصر العربية " ، رسالة ماجيستير غير منشورة مقدمة إلى قسم التربية المقارنة والإدارة التعليمية ، كلية التربية ، جامعة عين شمس ، القاهرة ، ١٩٨٢ ، ص ٦١ .

(١٣) التربية الأساسية - وضعها ، منهجها ، دار اليونسكو ، باريس ، ١٩٥٤، ص ٦. (النشرة رقم ٣٦٣ - منشورات اليونسكو) .

(١٤) التعليم الأساسي ، أخبار المجالس القومية المتخصصة ، نشرة أخبارية تصدرها الأمانة العامة ، السنة الثالثة ، العدد الثالث ، مايو ١٩٧٨ ، ص ٢٦ .

(١٥) المرجع السابق ، ص ٢٦ .

(١٦) المرجع السابق ، ص ٢٦ .

(١٧) شاذلى الفيتورى مرجع سابق ، ص ص ١٠٤ ، ١٠٥ .

(١٨) التربية فى أفريقيا – تطورها ، إصلاحها ، تطلعاتها ترجمة انطو أن خورى ، مجلة التربية الجديدة ، مكتب اليونسكو الاقليمى للتربية في البلاد العربية ، العدد الثامن ، أبريل ١٩٧٦ ، ص ص ١١٠ ، ١١١.

(١٩) منصور حسين ، ويوسف خليل يوسف ، مرجع سابق ، ص ٢٤ .

(20) Moor , Phillips . Herbert . ; Basic Education - Aworld Challenge, Measures And Innovations for children And youth In Developing countries , London , 1975 , P . 126 .

(٢١) يوسف صلاح الدين قطب : " التعليم الأساسي (٢) " ، صحيفة التربية ، مارس ١٩٧٨ ، ص ١.

(٢٢) محمد سليمان شعلان ، وآخرون : اتجاهات في أصول التدريس بمدرسة التعليم الأساسي ، ط ١ ، (القاهرة : دار الفكر العربى ، ١٩٨١) ، ص ٤ .

(٢٣) وليم عبيد : معلم الرياضيات في التعليم الأساسي " ، من بحوث مؤتمر التعليم الأساسي بين النظرية والتطبيق المنعقد في كلية التربية في الفترة من ٢١ – ٢٥ أبريل ١٩٨١، القاهرة ، ١٩٨١ ، كلية التربية الفنية ، جامعة حلوان بالتعاون مع وزارة التربية والتعليم ، والمركز الدولى للتعليم الوظيفي للكبـــار في العالــم العربى، ١٩٨١ ، ص ١ .

(٢٤) استمدت هذه السمات من المراجع التالية :

- دليـــل مدرســـة التعليم الأساسي – وزارة التربية والتعليم – القاهرة – ١٩٧٩، ص ١٧ .

- فؤاد عبد اللطيف أبو حطب : " مستويات المهارة لمستويات متعددة من التعليم الأساسي " ، مؤتمر التعليم الأساسي بين النظرية والتطبيق ، مرجع سـابق ، ص ص ٢ : ٦ .
- حسن محمد حسان : التعليم الأساسي بين النظرية والتطبيق ، (مكة المكرمة : مكتبة الطالب الجامعي ، ١٩٨٦) ، ص ١٣٧.

(٢٥) يوسف خليل يوسف : التعليم الأساسي في اطار التنمية الشاملة في البلاد العربية ، الكتاب الثالث ، سلسلة التوعية باستراتيجية التربية العربية ، إدارة التربية ، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم ، سبتمبر ١٩٨٠ ، ص ص ١٦، ١٧ .

(٢٦) منصور حسين ، ويوسف خليل يوسف ، مرجع سابق ، ص ٩ .

(٢٧) رضا أحمد ابراهيم : " اتجاهات تطوير التعليم في المرحلة الأولى في ضوء تطبيقات التعليم الأساسي بالدول النامية " ، في
عبد الغنى عبود وآخرون : التعليم في المرحلة الأولى واتجاهات تطويره ، ط ١ ، (القاهرة : مكتبة النهضة المصرية ، ١٩٩٤) ، ص ٩٩ .

(٢٨) جون وهاتون ، كول س . برميك : التربية والتقدم الاجتماعي والاقتصادي للدول النامية ، ترجمة محمد لبيب النجيحى ، (القاهرة : دار نهضة مصر للطبع والنشر، ١٩٧٦) ، (من تقديم المترجم) .

(٢٩) هذه المبررات استمدت من المرجعين التاليين :

- محمد سليمان شعلان وآخرون ، مرجع سابق ، ص ص ٩ ، ١٠
- محمد سليمان إبراهيم ، مرجع سابق ، ص ص ١٠٩ ، ١١٠

الفصـــل الثـاني

تجارب التعليم الأساسي في بعض الدول النامية

مقدمة:

على الرغم من التوسع الكمي الهائل الذي حققته معظم النظم التعليمية في الدول النامية ، إلا أن هذه النظم مازالت تعانى من العديد من المشكلات منها عدم وجود فلسفة تربوية واضحة ومحددة المعالم ، والاعتماد على السياسات التقليدية أو النقل والاستعارة والمحاكاة في بعض الأحيان . ولإنزال هذه النظم في حاجة إلى تحقيق تكافؤ الفرص التعليمية وزيادة الصلة بمجالات العمل والتنمية وتحسين الكفاءة الداخلية والخارجية وتقليل الفاقد أو الهدر التعليمي الذي يشكل عبئا كبيرا على ميزانية التعليم في هذه الدول .

وعلى الرغم من وجود قضايا عالمية مشتركة في مجال التعليم ، واتجاهات عامة للإصلاح والتجديد التربوي ، إلا أن تقدم التربية وتطويرها في الدول النامية لا يتم إلا عن طريق مسارات خاصة تتفق وظروف مجتمعات هذه الدول . لقد حاولت هذه الدول منذ سنوات مجابهة مشكلاتها التعليمية وحصرها في أضيق نطاق ممكن ، فأخذت تعيد النظر في سياساتها التعليمية ، وتضع استراتيجيات للتوسع في الخدمات التربوية وتخطط للإصلاح وتنوع النظم التعليمية ، وذلك كله على أساس الهدف

الذي يرمى إلى توثيق الصلة بين نظم التعليم والأهداف العامة الاجتماعية والاقتصادية والثقافية .

ولعل اتجاه هذه الدول نحو الأخذ بصيغة التعليم الأساسي في أوائل السبعينات يمثل أهم تلك المحاولات باعتبارها صيغة جديدة تهدف إلى التخلص من سلبيات نظمها التعليمية التقليدية وتطوير التعليم العام بها خاصة التعليم في المرحلة الإلزامية . (١)

وفيما يلي يعرض هذا الفصل تجارب وتطبيقات للتعليم الأساسي في بعض الدول النامية حسب مراحل تطور مفهوم هذا التعليم الواردة بالفصل الأول :

المرحـــلة الأولى :

طبقا لما جاء في تطوير مفهوم التعليم الأساسي والذي تم عرضه بالفصل الأول بدأت هذه المرحلة منذ أوائل هذا القرن واستمرت حتى بداية الخمسينات وفيها بدأ التعليم الأساسي للصغار داخل المدارس النظامية وتجسد هذه المرحلة تجربتان بارزتان هما:

١- التجربة الهندية (التربية الأساسية لغاندي)

ظهر مفهوم التربية الأساسية لأول مرة في أوائل هذا القرن بالهند ، على أثر حركة التعليم القومي National Education Movment التي تزعمها جو خال Gokhale ، "لالا لاجبات راى" Lala Lajpat Rai وآخرون ، لمناهضة السياسة التي سنها لورد كرزن Curzon Lord سنة ١٩٠٤ لتقسيم البنغال من الوجهة الإدارية . وكانت هذه الحركة تنادى بضرورة وجود تعليم قومي بالهند أساسه تعليم اللغات القومية والمحافظة

على ثقافة الهند وتقاليدها ومعتقداتها . وبالفعل استطاعت هذه الحركة في فترة لا تتجاوز عشر سنوات أن تؤسس ما يقارب الخمسين مدرسة ثانوية قومية (٢) ، ثم انتاب هذه الحركة شئ من الفتور إلى أن أعلن الزعيم الهندي غاندي عن حركة عدم التعاون مع السلطة الاستعمارية سنة ١٩٢٠ ، ووجه نداء إلى الطلاب أن يغادروا المعاهد الحكومية للالتحاق بالمعاهد القومية .

ومن هنا ارتبط التعليم الأساسي في الهند بالحركة الوطنية للاستقلال ارتباطا وثيقا، فقد اشترك كل من الساسة والمصلحين الاجتماعيين والاقتصاديين والمهتمين بالشئون الصحية مع خبراء التعليم لتطوير التعليم الأساسي في الهند ، حيث رأت فيه كل فئة من هذه الفئات ، العلاج الأكيد للأمراض الهندية ، والتي يأتي على رأسها فساد النظام التعليمي الذي كان معنى بتخريج كتبه أو مساعدين إداريين يساعدون الاستعمار الإنجليزي في إدارة البلاد والسيطرة عليها . (٣)

وبدأ التفكير في هذا الأسلوب الجديد في التعليم ، حتى لا تتوقف مسيرة التعليم القومي ، واجتمع الكثير من القادة من ساسة ومختصين بالشئون التعليمية تحت رعاية غاندي الزعيم الروحي للهند لوضع الأسس الخاصة بهذا التعليم حتى يحقق ما تصبوا إليه البلاد من مستوى تعليمي واجتماعي وصحي .

ففي عام ١٩٣٧ تقدم غاندي بالخطوط الأساسية لمشروع تطوير التربية إلى مؤتمر المربين الهنود المنعقد في ٢٢ ، ٢٣ إكتوبر ١٩٣٧ في مدينة وردا Wardha. وبعد موافقة المؤتمر على المشروع تألفت لجنة برئاسة الدكتور ذاكر حسين لإعداد مشروع مفصل عن " التعليم الأساسي

القومي " National Basic Education ، حيث تحددت أهدافه إجمالا في تنمية اليد والعقل والقلب للفرد ، وتركزت برامجه حول الصناعات التقليدية المألوفة كالغزل والنسيج والزراعة ، وصناعتي الخشب والحديد ، مع تقدير نفقات تعلم هذه الصناعات ، وما يمكن أن ينتج عنها من أرباح بعد أن يتدرب الأطفال عليها ، وما هو المستوى الذي يجب أن تبلغه حتى تصبح كافية لتغطية أجور المعلمين وفقا لما كان يتصوره غاندي . ثم أعدت اللجنة برنامجا للتعليم الأساسي يستوعب تسع مواد دراسية هي :(٤)

- المهن أو الحرف الأساسية مثل الغزل والنسيج والزراعة والتجارة .
- اللغة القومية .
- الرياضيات .
- العلوم العامة
- الدراسات الاجتماعية .
- الرسم
- الموسيقى
- الرياضة البدنية .
- اللغة الثانية .

وبعد انعقاد المؤتمر تألفت لجنتان فرعيتان في عام ١٩٣٨ ، ١٩٣٩ قدمتا جملة من المقترحات تنص على تقديم تعليم أساسي في المرحلة الابتدائية يستوعب كل الأطفال فيما بين ٦ و ١١ سنة أى مدته خمس سنوات يتبعه تعليم أساسي يمتد إلى نهاية المرحلة الأولى من التعليم الثانوي ويخص الطلاب فيما بين ١١ و ١٤ سنة أي مدته ثلاث سنوات . وبذلك تصبح مدة التعليم الأساسي ٨ سنوات موزعة على مدرستين ، الأولى المدرسة الأساسية الصغرى Junior Basic school ، والثانية المدرسة الأساسية العليا Senior Basic school .

وكانت خطة الدراسة في هذه المدارس حينذاك تسير طبقا لليوم الدراسي الكامل يبدأ قبل شروق الشمس ، وحتى بعد الغروب بحوالي ساعة ، يتخللها فترات راحة وغذاء. ويبدأ اليوم بإقامة الصلاة الجماعية على كافة المذاهب في مكان ووقت واحد وبشكل متعاقب لكل دين ، ثم الإفطار ويقوم بإعداده الطلاب والطالبات وبعد ذلك يبدأ العمل إما في الفصول الدراسية أوفي المزارع والورش الحرفية الملحقة بالمدارس ، ولا يوجد جدول أسبوعي منتظم للأعمال وإنما تجرى وفقا لمقتضيات الحاجة والمزرعة . ثم فترة الظهر فيها تناول طعام الغداء ، ثم العمل في الورش والمزارع بعد الظهر ، حتى إعداد طعام العشاء وإفطار اليوم التالي . وكانت هذه المدارس تعتمد في تمويلها على عائد المزارع والورش ومكاسب الطلاب من إنتاجهم اليومي فضلا عن الهبات والتبرعات ، والإعانات الحكومية (٥).

وعندما جاءت أول خطة خمسية للتنمية سنة ١٩٥٢ بعد استقلال الهند أعيد النظر في الشئون التربوية عامة وأعطى التعليم الأساسي خاصة اهتماما متجددا شمل التغلب على صعوبات التنفيذ ومراجعة البرامج والمناهج الدراسية وأساليب إعداد المعلمين وتدريبهم بما يتفق ومتطلبات هذا التعليم .

غير أن هذا الاهتمام لم يستمر طويلا فقد تعرض التعليم الأساسي في الهند نفسها لموجات متعددة من النقد والرفض في سنة ١٩٥٦ ، ١٩٥٧ ، ١٩٥٩ ، وكانت مبررات ذلك أن هذا التعليم في جملته منصبا على طفل القرية والحرف البسيطة بجانب قلة مردودة الاقتصادي . وجاء تيار آخر يؤيد هذا الرفض ويعززه منذ بداية الستينات ، وينادى بضرورة تحديث وعصرنه أساليب الإنتاج وما تقتضيه من تكوين علمي وتكنولوجي حديث لا يتماشى والعقلية التي يعمل التعليم الأساسي على ترسيخها . وازدادت

تيارات المعارضة للتعليم الأساسي حدة إلى أن تلاشى مفهومه ذاته ، وأصبحت الوثائق الرسمية تتجاهله أو لا تشير إليه إلا من بعيد . (٦)

ونخلص مما سبق أن تجربة التعليم الأساسي في الهند قد مرت منذ بدايتها بالعديد من المتغيرات التي أثرت في مفهومها وأهدافها ومجالاتها ، ومن منظور إيجابيات هذه التجربة أنها حققت تعليما إلزاميا لمدة ثمان سنوات ، يقدم باللغة القومية ، ويدور حول فكرة العمل اليدوي المنتج ، ويرتبط بحياة الأطفال وظروف بيئاتهم ، ويساعدهم على اكتساب القيم والاتجاهات الإيجابية نحو المواطنة والعمل . أما من منظور سلبيات هذه التجربة ، فإن كثرة فلاسفة التعليم الأساسي في الهند واختلاف مناهجه أوجد مستويات متباينه بين معاهده في الولايات الهندية ، فضلا عن عدم توافر الكفاءة المطلوبة عند المعلم للعمل بمدارس التعليم الأساسي بسبب قصور نظام الإعداد والتدريب ، وشيوع الاعتــقاد بأن هذا التعليم بسيطا ومركزا على طفل القرية والحرف السائدة فيها ، وفي النهاية لا يؤدى إلى ظهور المشروعات الكبيرة في الاستثمارات الصناعية أو الزراعية أو التجارية والتي تتطلب في معظم الأحيان أساس علمي وتكنولوجي متقــدم

٢ ــ التجــارب المصرية السابقة :ـ

شهد النصف الأول من القرن الحالي عدة تجارب لتطوير التعليم الابتدائي وربطه بمجالات العمل ، ويمكن أن نطلق على مجموع هذه التجارب التطور التاريخي لفكرة التعليم الأساسي في مصر .

ففي عام ١٩١٦ أنشأت وزارة المعارف " المدارس الأولية الراقية " لتعليم التلاميذ والتلميذات تعليما عاما يكون متماً للتعليم بالمدارس الأولية ، وكانت مدة الدراسة بهذه المدارس ٤ سنوات ، وأدخلت على خطة الدراسة

بعض أوجه النشاط العملي كالنجارة والنسيج والمعادن [٧] . وقد ألغيت هذه المدارس في عام ١٩٢٥ .

وفي أعقاب الاستقلال المشروط الذي صاحبه دستور ١٩٢٣ ظهرت " مدارس العمالة " سنة ١٩٢٥ ، والتي عرفت باسم " مدارس الحقول " وقد وجدت في إطار التعليم الإلزامي ، وأطلق عليها أيضا " المكاتب العامة " وسميت باسم العمالة في مشروع إنشائها نظرا لأن مناهجها الدراسية كانت تجمع بين المواد النظرية والمواد العملية ، وكانت مدة الدراسة بها ست سنوات تتم بصفة إلزامية على الملتحقين بها من سن السابعة . [٨]

وفي عام ١٩٣٢ ظهرت فكرة إنشاء المدارس التجريبية ، حيث ألحقت بمعهد التربية فصول تجريبية للدراسة الابتدائية على يد الأستاذ " إسماعيل محمود القباني " وفي عام ١٩٣٩ تقرر أن تتبع هذه الفصول التجريبية وزارة المعارف مع استقلال مبانيها وإدارتها ، وأن تصبح مدارس نموذجية تحت الإشراف العلمي والتجريبي لمعهد التربية .

وعن نظام الدراسة فيها كان التلاميذ يقسمون إلى مجموعات متجانسة وفق أعمارهم الزمنية أو العقلية ومستوياتهم التحصيلية ، ولكل مجموعة مناهجها الخاصة المرتبطة باحتياجات البيئة المحلية والقائمة على طريقة المشروعات التي استهدفت تبلور مشكلات معينة يشعر أغلب التلاميذ بالرغبة في إيجاد حلول لها ، وكان التلاميذ ينتقلون من دراسة بيئتهم المحلية إلى دراسة بيئات أخرى ، وكانوا يتعلمون بالمؤسسات ، والمصانع والمزارع ، ومراكز الخدمات العامة ، ومكاتب البريد ، ومحطات السكك الحديدية ، ومكاتب الصحة ، والمستشفيات .

وبوجه عام كانت الدراسة ترتكز على النواحي العملية التطبيقية أكثر مما كانت ترتكز على النواحي النظرية ، ويتضح ذلك في المشروعات التي نفذها التلاميذ بالفعل في مجالات : مستخرجات الألبان ، وصيد السمك ، وصيد الفراش ، والبريد وغيره .(٩)

وفي عام ١٩٤١ ظهرت " المدارس الريفية " حيث قامت رابطة التربية الحديثة وجمعية الدراسات الاجتماعية ببحث موضوع القرية ، وأنشأت مدرسة بقرية " المنايل " ووضعت لهذه المدرسة مناهج تستمد أصولها من القرية وحقولها وحاجاتها . وتعتبر مدرسة قرية المنايل أول تجربة للمدارس الريفية بمصر ، وكان العمل فيها على نظام اليوم الكامل ، حيث كان يقضى التلاميذ نصف اليوم داخل الفصول ، والنصف الآخر في حقل المدرسة . ولقد لفت نجاح هذه التجربة نظر الوزارة فأنشأت المدارس الريفية ثم عدلت عن هذه الفكرة بعد أن ثبت لها أن النهوض بهذا النوع من التعليم يتوقف على نوع المعلم وروحه وشعوره برسالته وتحمسه لها . ومن هنا جاءت فكرة إنشاء مدرسة المعلمين الريفية في بى العرب عام ١٩٤٧ / ١٩٤٨ .(١٠)

ووفقا للقانون رقم ٤٣ لسنة ١٩٥١ ، توحد تعليم المرحلة الأولى بالمدرسة الابتدائية ، وبذلك ألغيت " المدارس الريفية " وفي عام ١٩٥٣ أنشئت المدارس الابتدائية الراقية طبقا لقانون ٢١٠ لسنة ١٩٥٣ ، وكان الهدف منها تزويد من لم يسعدهم الحظ بمواصلة تعليمهم إلى ما بعد التعليم الإلزامي بقـــدر من الثقافة العامة مع إعدادهم عمليا للحياة وفقا لاحتياجات البيئة ، فتكون ذات صبغة ريفية في القرى ، وذات صبغة صناعية أو تجارية في المدن ، وكانت مدة الدراسة بهذه المدارس ثلاث سنوات ، وفي عام ١٩٥٣ / ١٩٥٤ أنشئ ٤٣ مدرسة من هذه المدارس (١١) ، إلا أنها

تحولت إلى نظام المدارس الإعدادية العملية التي ظهرت فكرتها عام ١٩٥٧ .

وفي منتصف الخمسينات ظهرت مدارس الوحدات المجمعة في الريف ، وكان الهدف منها الجمع بين الإعداد المهني والإعداد التعليمي لتأهيل التلاميذ للحياة المنتجة في الريف ولتوثيق صلتهم بالبيئة الريفية (١٢) . وفي هذه المدارس كان يقضى التلاميذ في الصفين الخامس والسادس نصف الوقت في فصول الصناعات الريفية والنصف الآخر في الفصول التعليمية .

يلاحظ على معظم التجارب السابقة أنها ظلت هامشية بجانب هياكل تعليمية مستقرة حتى بدت وكأنها نتوءات في بنية التعليم المصري لم تندمج فيها لتصبح جزءاً منها ، كما يلاحظ أنها أنشئت لتكون تعليما أساسيا ، بمعنى أنه ينتهى بالتلاميذ إلى شق طريقهم في الحياة بعد تخرجهم . ولكن الذي حدث غير ذلك ، فقد اتجهت الوزارة تحت تأثير ضغط الأهالي والتلاميذ إلى اعتبارها تجارب غير منتهية .

وعلى الرغم من أن هذه التجارب قد صادفت نجاحا واضحا في بداية نشأتها إلا أنها سرعان ما انطفأ بريقها وأخذت طريقها إلى الزوال ، ولعل ذلك يرجع إلى عدم وجود الفكر التربوي الثابت ، والسياسة التعليمية الواضحة والمحددة ، فضلا عن عدم توافر المعلمين المعدين إعداداً كافياً ومناسباً لتنفيذ هذه التجارب ، وعدم توافر الإمكانيات والمرافق والاعتمادات المالية الكافية ، وعدم مرونة التنفيذ إلى جانب عدم إعطاء التجارب الفرص الكافية لإثبات مدى صلاحيتها .

المرحـــلة الثانيـــة:

بدأت هذه المرحلة مع بداية الخمسينات ، وحتى نهاية الستينات ، وفيها ظهر مصطلح التربية الأساسية . Fundamental Ed - بجانب التعليم الأساسي للصغار - وكان يعنى مساعدة الكبار الذين لم يحصلوا على أية مساعدة تربوية من مدارس أو معاهد نظامية ، وتقديم معلومات ومهارات مناسبة لهم تمكنهم من فهم ومعالجة مشكلات بيئاتهم ورفع مستواها الاجتماعي والاقتصادي . ولتوضيح هذه المرحلة نعرض لتجربتي مالي وتنزانيا ، فضلا عن أنشطة مركز اليونسكو بسرس الليان بمصر .

١- تجربة مالي: ترييف التعليم الأساسي وتكامله مع التعليم غير النظامي

شرعت مالي في عام ١٩٦٢ في تطبيق أول إصلاح للتعليم قامت به بعد استقلالها ، وكان هذا الإصلاح يستهدف تنظيم تعليم جماهيري يوفر للدولة إعداد العمالة اللازمة لتنفيذ مخططاتها التنموية الاجتماعية والاقتصادية ، وبذلت عدة جهود لعلاج المشكلات التعليمية في مالي ، وتبلورت جميعها حول محاولات ترييف التعليم الابتدائي ، وتطوير مجموعة من برامج التعليم غير النظامي تستهدف التدريب المهني ، وتستعمل مختلف الأساليب التعليمية بما في ذلك أساليب الاتصال الجماهيرية.

وقبل تنفيذ خطة الإصلاح كانت مرحلة التعليم الابتدائي في مالي تتكون من ست سنوات مقسمة إلى حلقتين كل منها ثلاث سنوات ، وعلاجا لمشكلة انخفاض نسبة الاستيعاب في المرحلة الابتدائية (٧، ٢٢ %) وضعت مالي خطة تستهدف استيعاب جميع الأطفال في سن الإلزام مع

الارتفاع بعدد سنوات التعليم الأساسي الإلزامي إلى تسع سنوات خلال الفترة من ١٩٦٥ إلى ١٩٧٠ ، وقد تغيرت سنوات تنفيذ الخطة إلى عشر سنوات نظرا للازدياد السريع في عدد السكان . وقد ارتبط صدور الخطة بقانون للإصلاح التعليمي ، حدد أهداف التعليم الأساسي بهدفين رئيسين ، هما : (١٣)

- إعداد الأطفال لكي يتفهموا بعمق واجباتهم المدنية والمهنية في إطار مؤسسات الدولة ، ويستدعى ذلك أن توجه المدرسة نحو التدريب المهني في مجالات الزراعة أو الصناعة .

- مساعدة الأطفال على استكمال تعليمهم في المراحل الأعلى العامة أو الفنية أو المهنية ، ويتطلب ذلك توجيه التعليم نحو الاهتمام بالأطفال علميا حتى يجتازوا امتحان نهاية التعليم الأساسي ويتكون لديهم حصيلة علمية ومعرفية تتفق والتقدم العلمي .

وفي تنفيذ خطة الإصلاح المستهدف لترييف التعليم الأساسي في مالى ، اتخذت بعض القرارات ، والإجراءات في ديسمبر ١٩٦٩ ، كان من أهمها : إنشاء مزرعة نموذجية في كل إقليم يتدرب التلاميذ فيها على أحد المجالات مثل الزراعة أو صيد الأسماك أو الصناعات الحرفية ، وإدخال برنامج تعليمي زراعي في المناهج الدراسية بدءا من الصف السادس ، وإعادة تدريب المعلمين تدريبا خاصا ، مع إلزامهم بالحصول على مقررات تجديدية حتى يستطيعوا تدريس المبادئ الأولية للزراعة ، والعمل اليدوي، والفنون المنزلية والبيئية .

أما في مجال التعليم غير النظامي فقد سارت محاولات مالي لإصلاح التعليم النظامي جنبا إلى جنب مع عدد من برامج التعليم غير النظامي ، من أهمها ما يلى : (١٤)

- برامج محو الأمية الوظيفية ، التي خططت ونفذت في إطار تحسين الاقتصاد القومي ، وقد أطلق على هذه البرامج " العمليات الإنمائية " وتمثلت في محاولة نشر أساليب الزراعة الحديثة .

- البرامج الثقافية المفتوحة ، التي تستهدف تطوير البيئة وتشمل ، مجالات الرياضة، والفنون والموسيقى ، والقراءة الحرة ، والسينما ، وإقامة المعارض ، وأندية العلوم تبنى أنشطتها على مناهج المدرسة .

- البرامج العملية ، والتي تستهدف تزويد المنتهيين من الحلقة الأولى من التعليم الأساسي بالعلوم والخبرات العملية التي تعدهم كمزارعين ، وتشجعهم على الاندماج في بيئتهم ، وتمتد هذه البرامج فترة سنتين ، وتقبل الناشئين حتى سن السابعة عشرة ، ويوجه التمرين العملي فيها نحو الفلاحة وأعمال الزراعة وتربية الماشية بالإضافة إلى العلوم العامة ، والدراسات الثقافية ، والمهن الحرفية .

٢ - التجربة التنزانية :

تختلف التجربة التنزانية عن بقية التجارب الأفريقية لأنها بادرت منذ استقلال البلاد سنة ١٩٦١ بتركيز التربية على الواقع القومي ، وبجعلها تشمل كامل المجتمع ، كبارا وصغارا ، مع الأخذ باتجاه ترييف التعليم خاصة في مراحله الأولى ، بمعنى توظيف وتوجيه فلسفة التعليم

ومحتواه نحو خدمة الريف والأنشطة التي تسود فيه ، بحيث يكتسب المتعلمين والأهالي خبرات ومهارات خاصة بالأعمال الزراعية والحرفية والصناعية ، واتجاهات مناسبة لتعمير الريف والإقامة به . ويكمن هذا الاتجاه وراء فلسفة التعليم من أجل الاعتماد على النفس في تنزانيا ، والتي تبناها وعبر عنها الرئيس " جولس نيريرى " في كتابه عام ١٩٦٧ ، والمسمى بـ Education For Self - Reliance.

لقد وضع نيريرى يده على لب الأزمة القائمة لإصلاح التعليم ليس في تنزانيا وحدها ، بل في معظم الدول الأفريقية ، حيث أشار إلى أن جميع أنواع الوظائف في تنزانيا لا تكفي إلا لاستيعاب نسبة ضئيلة من التنزانيين القادرين على شغل هذه الوظائف، وعلى ذلك فإن المسألة كما طرحها الرئيس نيريرى بوضوح هي ، وجود نظام تعليمي يكلف الدولة الكثير ، ويخرج أفراد غير منتجين - فهل يعتبر ذلك تعليما صالحا ؟ وانطلاقا من هذا التساؤل أخذت بعض الدول الأفريقية تركز مناهجها الدراسية على الموضوعات العملية وبخاصة الزراعة في مدارسها الابتدائية . (١٥)

ولتحقيق فلسفة نيريرى في التعليم من أجل الاعتماد على النفس تم تنظيم التعليم وفقا لها حيث يتألف من سبع سنوات للتعليم الابتدائي ، وأربع سنوات للتعليم الثانوي . ويتراوح سن الالتحاق بالمدرسة من ست إلى عشر سنوات وغالبا ما يلتحق الأطفال من سن الثامنة ، ويكون الإشراف العام على المدارس وتوسعات التعليم لوزارة التربية ، كما تخضع المدارس الابتدائية لإشراف الهيئات المحلية في حين تشرف الوزارة بطريقة مباشرة على المدارس الثانوية (١٦) .

وتعتبر المدارس الابتدائية في تنزانيا مراكز لتنمية القوى البشرية ، توضع في خدمة المجتمع كله . فالمدارس مبنية بأبسط شكل ممكن ، بحيث

تكون جدرانها الداخلية قابلة للتغيير ، وتستخدم لتعليم الراشدين خارج أوقات دراسة الأطفال ويمكن عند الحاجة أن تهيئ فيها قاعة تستخدم للاجتماعات والمحاضرات ، والتدريبات اليدوية ، ودورات الإعداد المهني . (١٧) والتعليم الابتدائي في تنزانيا مشترك ، يتم باللغة السواحلية ، ويسمح في الصفين الدراسيين الأولين فقط للأقليات الوطنية بأن يكون التعليم بلغتها الخاصة .

وتتضمن الخطة الدراسية في التعليم الابتدائي : اللغة السواحلية والرياضيات ، والعلوم ، والفيزياء ، وفلاحة البساتين ، والأعمال اليدوية ، والتربية الرياضية ، والأناشيد ، والتربية الوطنية ، والتربية الصحية ، وتقدم هذه المواد الثقافية والعملية السابقة مع توجيهها وجهة مناسبة للحياة الريفية في تنزانيا .

وعلى الرغم من النجاح الذي حققته تنزانيا في مجال تريف التعليم الابتدائي إلا أن هناك بعض الصعوبات التي مازالت تواجه ربط هذا التعليم بالعمل ، ومن أهم هذه الصعوبات : قلة وعى الآباء بالتجديدات التربوية ، واحتقار العمل اليدوي ، ونقص عدد المعلمين أصحاب الكفاءة المطلوبة ، وقلة الاهتمام بالمجالات العملية ونظم تقويمها ، والوضع الاقتصادي في تنزانيا . (١٨)

٣ ــ تجربة مركز سرس الليان بمصر * : لقد سعت اليونسكو بعد الحرب العالمية الثانية نحو تحقيق حياة كريمة لغالبية سكان العالم الذين

---

* مستخلصة من المرجع التالى :

ــ سهير الهوارى : " تجربة مركز سرس الليان في مجال التدريب منذ عام ١٩٥٢ وحتى الآن " ، ورشة العمل الاقليمية حول تدريب العاملين في مجال محو الأمية وتعليم الكبار (سرس الليان ١٥-٢٠ اكتوبر ١٩٩٥) ، (المنوفية المركز الاقليمى لتعليم الكبار) ، ١٩٩٥ ، ص ص ٢ - ١٧ .

يعانون من الجهل والفقر والمرض ، ولذا تبنت فكرة التربية الأساسية التي هدفت إلى مساعدة الأفراد الذين لم يتمكنوا من الحصول على هذه المساعدة من المؤسسات التعليمية القائمة في فهم مشكلات بيئتهم ، ومعرفة حقوقهم وواجباتهم كمواطنين وأفراد ، كما تهدف إلى اكتساب المعلومات والمهارات التي تمكنهم من التحسين المطرد لأحوالهم المعيشية ، ومن المشاركة بفعالية أكثر في تنمية مجتمعهم المحلى اقتصاديا واجتماعيا .

وفي إطار تحقيق هذا الهدف أنشئ مركز سرس الليان بموجب الاتفاقية المبرمة بين الحكومة المصرية واليونسكو في عام ١٩٥٢ تحت مسمى المركز الدولي للتربية الأساسية في العالم العربي . وكان في مقدمة مهامه إعداد المعلمين للتعليم الأساسي من خلال توفير التدريب المناسب واللازم للمشتغلين بالتربية الأساسية وقادتها، وتدريب المبعوثين تدريبا فنيا على إعداد هذه المواد واستخدامها ، ولذا كان من الطبيعي أن يضم المركز ضمن أقسامه قسما للتدريب تكون مهمته تنظيم الدراسات النظرية للمبعوثين والمساهمة فيها والإشراف على تنفيذها وقيادتهم في العمل الميداني بقرى التدريب .

ولقد امتدت مرحلة التربية الأساسية في عمل هذا المركز منذ عام ١٩٥٢ وحتى ١٩٥٩ تبعها مرحلة تنمية المجتمع . والتي امتدت من عام ١٩٦٠ حتى ١٩٦٨ ، وكان الهدف الرئيسي من برامج هذه المرحلة والتي قدمها المركز خلال هذه الفترة هو إحداث التغيير الاجتماعي ومساعدة السكان المحليين المستهدفين بمشروعات التنمية على تفهمها وتقدير قيمتها . وبذلك كان للمركز في مرحلة التربية الأساسية ومرحلة تنمية المجتمع فضل كبير في تخريج المئات من القيادات المدربة وابتكار العديد من الأدوات التربوية والبحوث والتجارب الرائدة والمؤسسات النموذجية التي كان لها دور أساسي في تحريك العمل الاجتماعي في المنطقة العربيـــة .

ومع بداية البرنامج التجريبى العالمي لمحو الأمية عام ١٩٦٦ ، والذي أقيم من خلاله مشروعات تجريبية في بعض الدول العربية رأت اليونسكو أن يدعم مركز سرس الليان الخدمات التي يقدمها للدول العربية في مجال محو الأمية . وفي فبراير ١٩٦٨ اجتمعت لجنة العمل الخاصة بتحويل المركز إلى التعليم الوظيفي ، وأوصت بتحويل المركز إلى التعليم الوظيفي حيث رأت اللجنة أن ضخامة البرنامج التجريبي العالمي لمحو الأمية جعل تحويل المركز لهذا النشاط أمرا ضروريا ، وقد امتدت أنشطة المركز التدريبية في مرحلة التعليم الوظيفي منذ عام ١٩٦٩ حتى عام ١٩٨١ ، وبذلك فإن مركز سرس الليان قد حقق قدرا كبيرا من النجاح في عقد العديد من الحلقات الدراسية الميدانية ، وربط مشروعات التعليم الوظيفي بمشروعات التنمية الاقتصادية والاجتماعية من خلال تنوع المجالات التنموية للحلقات الدراسية الميدانية .

وفي الفترة من عام ١٩٨٢ وحتى الآن تحولت أنشطة المركز إلى مجال محو الأمية وتعليم الكبار والتعليم من أجل التنمية الريفية في ظل الريادة المصرية ، حيث أسهمت الظروف السياسية بشكل مباشر في تشكيل موقف الدول العربية تجاه المركز في هذه الفترة .

وفي الوقت الذي توقفت فيه اليونسكو عن دعمها ، كان لا بد أن تسير عجلة المركز إلى الأمام ويستمر عطاؤه ، ومن هنا كان دور مصر كاملاً في تحملها المسئولية ، وصدر القرار الجمهوري رقم ٢٣٩ لسنة ١٩٨٢ ، والذي حدد الوضع القانوني للمركز بعد استقلاله عن اليونسكو باعتباره هيئة مصرية عامة لها الشخصية الاعتبارية وتتبع السيد وزير التعليم تحت اسم المركز الإقليمي لتعليم الكبار .

المرحـــلة الثالثـــة :

بدأت هذه المرحلة من تطور التعليم الأساسي في أوائل السبعينيات ، حيث برز المفهوم الحديث للتعليم الأساسي Basic Education ، وأصبح يمثل الحد الأدنى من التعليم الضروري لإعداد الفرد للمواطنة الواعية والمنتجة ، وللعمل في بيئته المحلية ، وانصب هذا التعليم على تعليم المرحلة الأولى من التعليم النظامي ، وأصبح يمثل مرحلة تعليمية منتهية أو مرحلة تعليمية تعد الفرد لمواصلة تعليمه في مراحل تالية . ولتوضيح هذه المرحلة نعرض لتجربة كل من بيرو ، وسريلانكا في مجال التعليم الأساسي طبقا لهذا المفهوم .

١ - تجربة التعليم الأساسي في بيرو :

بيرو إحدى الدول النامية ، تقع في أمريكا اللاتينية على مساحة ١٢٨٥٢١٦ كم٢ وتـــنقسم بيئة بيرو جغرافيا وثقافيا إلى ثلاث مناطق متميزة (١٩) : منطقة السهل الساحلي الجاف ، وهى أكثر المناطق ازدحاما بالسكان أغلبهم يتحدثون الأسبانية وتتميز بوجود العاصمة " ليما " ، ومنطقة الأراضي المرتفعة لجبال الأنديز التي يعيش فيها نسبة كبيرة من السكان الذين احتفظوا بكثير من عاداتهم وتقاليدهم التي توارثوها عن السلف ، كما حافظوا على لغاتهم الأصلية الكويشوا والايمار ، ومنطقة الغابات الشرقية حيث تسكن المجتمعات الهندية الأصلية والتي تتحدث لغات ولهجات متنوعة تنوعاً كبيراً .

لقد انعكست هذه الأوضاع الجغرافية والتباين الثقافي المفرط بين سكان بيرو على صعوبة الاتصال بين أجزائها ، وأدت إلى تكوين

مجتمعات منفصلة ومنعزلة لكل منها كيانها الخاص وعاداتها وتقاليدها وفي الغالب لغتها الخاصة (٢٠) .

ولقد شهدت بيرو في أواخر الخمسينات وعبر الستينات تطورا اقتصاديا واجتماعيا ملحوظا ، الأمر الذي أدى معه إلى ظهور الحاجة للإصلاح التعليمي الشامل فيما بعد ، حيث كانت فرص التعليم الابتدائي متاحة لقلة من السكان ، وكان التعليم الثانوي تقليديا في محتواه ، ومقصوراً على فئة قليلة جداً ممن أتموا الدراسة الابتدائية، كما كان التعليم العالي في الجامعات متاحا لقلة من الصفوة .

ونتيجة للنمو السكاني ، والهجرة من الريف إلى الحضر ، والنمو الاقتصادي السريع ازداد الطلب الاجتماعي على التعليم مما أحدث انفجارا كميا في جميع مراحل التعليم في هذه الفترة ، دون أن تمس هذه الإصلاحات بنية التعليم ومحتواه بشكل ملموس الأمر الذي دعا إلى الثورة التعليمية الشاملة التي شهدتها بيرو في عقد السبعينات .

وفي شهر أكتوبر عام ١٩٦٨ ، قامت القوات المسلحة في بيرو بحركة أطاحت بحكومة الرئيس ف. بيلوندى ، وحلت محلها حكومة عسكرية واختير الجنرال خوان فيلاسكو الفارادو لتولى رئاسة الجمهورية ، وأعدت الحكومة العسكرية برنامجا للعمل في كافة القطاعات ومنها قطاع التعليم . وهكذا نشأ الإصلاح التربوي في بيرو نتيجة قرار وضع التعليم ضمن القطاعات التي قررت حكومة القوات المسلحة تغييرها

وفي ديسمبر عام ١٩٦٩ بدأت وزارة التعليم في بيرو بتهيئة الرأي العام ، لإجراء إصلاح شامل في التعليم يتضمن المبادئ ، وأساليب التنفيذ

، وبنية المؤسسات التعليمية ، والمناهج الدراسية ، وطرق وأساليب إعداد وتدريب المعلمين ، ثم شكلت لجنة قومية لإصلاح التعليم عرفت باسم " لجنة الإصلاح التعليمي " تناولت تفاصيل مقترحات الإصلاح ، وصدرت هذه المقترحات في تقرير عام في أواخر عام ١٩٧٠، ونشر التقرير على الشعب ، وأجريت حوله مناقشات موسعه أدت في النهاية إلى صدور قانون الإصلاح التعليمي العام الذي وافقت عليه حكومة بيرو في مارس ١٩٧٢ بهدف إعادة تشكيل وتنظيم التعليم كأداة للتنمية الاجتماعية والاقتصادية ، ومعاونة الحكومة الثورية في التحول من حكم الأقلية التقليدي للمجتمع إلى حكم جمهوري تشترك فيه كل فئـــــات الشعب . (٢١) وبالتالي أصبح الهدف النهائي للإصلاح التربوي في بيرو هو إعداد إنسان بيرو الجديد لمجتمع بيرو الجديد (٢٢) .

وبهذا القانون العام بدأت بيرو واحدا من أكبر الإصلاحات التربوية شمولا في أي بلد من بلدان العالم ، إذ شرعت الحكومة من خلاله أن تعيد تنظيم بنية التعليم النظامي برمته : التعليم قبل المدرسي ، والتعليم الابتدائي ، والتعليم الثانوي ، والتعليم الجامعي ، وجمع هذا القانون بيين أكثر أنواع النشاطات التعليمية تنوعا وتباينا : برامج محو الأمية للراشدين ، وخبرات التعليم أثناء العمل ، والتعليم داخل محيط الأسرة ، وخاصة خلال مرحلة الطفولة المبكرة ، والبرامج الخاصة للمعاقين والمتخلفين ، والتعليم العرضي من خلال وسائل الاتصال الجماهيرية ، والنشاطات الخاصة التي تدعم الجهد التربوي مثل البحوث التربوية وتكنولوجيا التعليم وبناء المدارس وبرامج رعاية الطلبة ، وليس الهدف من القانون هو قلب الأنماط والبنى الإدارية وحسب ، بل أنه يستهدف أيضاً تغيير أهداف النظام التعليمي ومحتواه تغييرا كاملاً .

وقد سمح القانون بإدخال اللغات الهندية وخاصة لغة الكويشوا في النظام التعليمي لتيسير التعليم للأقليات الأمريكية الهندية ، كما عزز هذا فيما بعد بالاعتراف بلغة الكويشوا لغة رسمية ثانية للبلاد في مايو ١٩٧٥ ، وأصبحت دراستها إجبارية في جميع مراحل التعليم . (٢٣) ووفقا للقانون العام للتعليم في بيرو ينصب مصطلح " التعليم الأساسي " على فترة السنوات التسع الأولى من النظام التعليمي ، وينقسم إلى نوعين من البرامج " برامج **التعليم الأساسي العادى Regular Basic Education** وتقدم للأطفال ، وبرامج **التعليم الأساسي للعمل** (Basic Education (For work وتقدم لمن هم في سن الخامسة عشرة فأكثر " .

وجدير بالذكر هنا أن التعريف الذي أخذت به بيرو للتعليم الأساسي يتفق تماما مع التعريف الذي صاغته مجموعة علماء التربية في اجتماع عقد تحت رعاية اليونسكو عام ١٩٧٤، ويعنى " المرحلة الأولى في العملية التعليمية داخل إطار التعليم المستمر " . (٢٤)

وحول بنية التعليم الأساسي في بيرو فكما ذكرنا أن التعليم الأساسي العادي للأطفال يتضمن الصفوف التسعة الأولى حيث يمتد من سن السادسة إلى الخامسة عشرة ، وذلك بعد إطالة مدة الإلزام منذ ٦ سنوات إلى ٩ سنوات . (٢٥)

هذا بالإضافة إلى وجود هيكل تعليمي أساسي آخر مواز لهذه المرحلة ، وهو التعليم الأساسي من أجل العمل ، والذي يبدأ من سن الخامسة عشرة فأكثر ، ويهدف إلى الوفاء بحاجات الدارسين الراشدين . وقد صمم كلا النظامين بحيث يكونا وحدتين مستقلتين يستتبعهما نظام تعليمي ثابت وموحد ، وتنقسم بنية التعليم الأساسي العادي إلى ثلاث دورات :

الدورة الأولى وتشمل الصف الأول والثاني والثالث والرابع ، الدورة الثانية وتشمل الصفين الخامس والسادس ، والدورة الثالثة وتشمل الصف السابع والثامن والتاسع .كما تنقسم بنية التعليم الأساسي من أجل العمل إلى ثلاث دورات :

الدورة الأولى وتشمل ، الصفين الأول والثاني ، الدورة الثانية وتشمل الصف الثالث والرابع والخامس ، والدورة الثالثة وتشمل الصف السادس والسابع والثامن والتاسع . ويلاحظ هنا اختلاف صفوف الدورات بين النظامين ، ويرجع السبب في ذلك إلى الاتساق الوظيفي لكل دورة وما يقابلها في النظام الآخر ، فمثلاً الدورة الأولى للتعليم الأساسي من أجل العمل (وهى تستغرق سنتين) تتقابل مع الدورة الأولى للتعـــليم الأساسي العادي (وهى تستغرق أربع سنوات) في وظيفتها (تنمية قدرات القراءة والكتابة ومهارات الحياة الأساسية) . كما رعى في تصميم بنية التعليم الأساسي في بيرو ، فضلا عن الموازنة والاتساق بين التعليم الأساسي للصغار والتعليم الأساسي للكبار تدعيم نظام التعليم قبل المدرسي ، وتنظيم عمليات الخروج من النظام التعليمي والعودة إليه كعلاج لمشكلة التسرب ، بما يمكن تسرب من التعليم أو انقطع عنه أن يعود إليه لاستكمال تعليمه ، وذلك بأن يكون هناك قدر من الثبات الداخلي ، حيث تمثل كل دورة مرحلة مستقلة من مراحل الإعداد للحيـــاة .

وتشتمل المقررات الدراسية للتعليم الأساسي العادي في بيرو على الجانبين النظري والعملي ، وتتدرج المقررات الدراسية العملية طبعا لتدرج الصفوف ، حيث تدور حول فكرة العمل المنتج واحترام العمل اليدوي في

الصفوف الأولى ، ثم يتدرب التلاميذ على بعض التدريبات العملية في الصفوف العليا .

وقد نفذت بيرو في خطتها للتعليم الأساسي فكرة اليوم المفتوح ، وذلك عن طريق خروج التلاميذ لممارسة النشاطات العملية في الحقول والغابات في المناطق الجبلية المحيطة بالمدرسة .[٢٦]

لقد أعطى الإصلاح التربوي في بيرو تأكيدا خاصا على تدريب المعلمين للتعليم الأساسي ، كما وضع خطة مستقبلية لإصلاح التعليم الجامعي الذي يدخل في نطاقه إعداد معلم التعليم الأساسي .

ويعتبر إنشاء " المعهد الوطني للبحوث التربوية وتطوير التعليم " من أهم الإنجازات التي حققها الإصلاح التربوي في بيرو ، فقد ضم هذا المعهد عدداً كبيراً من المراكز منها ، مركز التعليم الإضافي للمعلمين ، ومركز تدريب المعلمين أثناء الخدمة الذي يستخدم طرق متنوعة للتغلب على بُعد المسافات أهمها " الدراسة بالمراسلة " الذي يعتمد عليها كوسيلة أساسية للتدريب ، ولمتابعة الدورات التدريبية القصيرة .

كما يوجد في بيرو " المعهد الوطني للتعليم عن بُعد " الذي يختص أساساً بالتعليم من خلال وسائل الاتصال الجماهيرية حيث " يتمتع بصلاحيات واسعة لتعزيز العملية التعليمية داخل الفصول الدراسية ، واستكمال التعليم خارج هذه الفصول ، والعمل على تحديث المعارف والخبرات ونشرها بين أفراد الشعب كله وتيسير عمليات الرقي الاجتماعي ، وتعويض النقص في المعلمين والفصول الدراسية ، كلما دعت الضرورة ، ويلجأ المعهد إلى استخدام الوسائل الإذاعية والصحافة والبريد لأداء رسالته . إلا أن الافتقار إلى بيئة أساسية للاتصال يعرقل عملية البرمجة .

ورغم ما يعانيه المعهد من صعوبات فإنه يقوم بإصدار عدد من المطبوعات بصفة منتظمة ، كما يقوم ببعض النشاطات الإذاعية خاصة في منطقة ليما . [٢٧]

ويسهم هذا المعهد في مجال تدريب المعلمين للتعليم الأساسي بنصيب ، إلا أن الطبيعة الجبلية لبيرو والافتقار إلى بنية أساسية فنية في هذا المجال يقللان من فعالية الوسائل الإذاعية وبالإضافة إلى جهود المعهدين السابقين ، هناك إجراءات تتخذ لربط الجامعات وإشراكها في مهمة تدريب المعلمين أثناء الخدمة .

٢ - تجربة التعليم الأساسي في سر يلانكا :

تقع جزيرة سريلانكا (سيلان) في المحيط الهندي ، وتبعد عن الشاطيء الجنوبى الشرقى للهند بحوالي ٢٩ كم . وتبلغ مساحتها الكلية ٦٥٦١٠ كم٢ ، ويقدر عدد سكانها بحوالي عشرين مليونا ، وأهم مدنها كولومبيا العاصمة ويسكنها حوالى ٢٢% من سكان الجزيرة . واللغة السنهالية هى لغة أغلب السكان ، حيث تشكل طائفة السنهاليين أكثر من ثلث سكان الجزيرة ، ثم طائفة التأميل ، يليها طائفة البارجر ، وهى طائفة نتجت عن تزاوج السنهاليين والأوربيين ، لذلك فأن سريلانكا تعانى من المشكلات الطائفية بشكل خطير ، ومن أهمها مشكلة التأميل وهى الطائفة التي تريد أن يكون بها وطن قومي مستقل في شرق الجزيرة . وقد خضعت سريلانكا تحت سيطرة ثلاث قوى غربية منذ القرن السادس عشر إلى منتصف القرن العشرين وهم على التوالي : البرتغاليون ، ثم الهولنديون ، وأخيرا الإنجليز . [٢٨]

شهدت سريلانكا في أوائل السبعنييات حركة شاملة في مجال الإصلاح التربوي تضمنت إحداث تغيرات في بنية النظام التعليمي وإدارته ومحتوى مناهجه ونظام إعداد معلميه وتدريبهم أثناء الخدمة . وكان الدافع وراء إحداث هذه الإصلاحات ، واقع الأوضاع التعليمية التي كانت سائدة قبل عام ١٩٧٢، حيث كان التعليم لا يلبى احتياجات البلاد ولا يخرج مواطنين مزودين بالمهارات التي تمكنهم من مواجهة الحياة والانخراط في سوق العمل .(٢٩) وأكد صورة هذا الواقع ما جاء بتقرير البنك الدولي عام ١٩٦٦ ، حيث أشار إلى جوانب الضعف في نظام التعليم في سريلانكا وحددها فيما يلى : (٣٠)

١ــ التوسع في النظام التعليمي دون أى اعتبارات لاحتياجات البلاد من القوى العاملة وللمصادر التمويلية المتوفرة .
٢ــ تركيز محتوى المناهج على العلوم الإنسانية والجوانب الأكاديمية .
٣ــ النقص في التجهيزات اللازمة لتدريس المواد العلمية والفنية في الصفوف الابتدائية والثانوية الدنيا .
٤ــ تقليص دور القطاع الخاص في مجال التعليم بعد توقف الحكومة عن تقديم المساعدة للمدارس المعانة منذ عام ١٩٦١ .
٥ــ انخفاض نسبة المعلمين المؤهلين إلى أقل من ٤٠ % ، وعدم قدرة كليات إعداد المعلمين على تخريج الأعداد الكافية .
٦ــ النقص الخطير في أعداد معلمي الرياضيات والعلوم .

ونتيجة لهذه الأوضاع التعليمية السيئة بدأ التفكير في خطة الإصلاح التربوي منذ عام ١٩٧٠ وبــدأ تنفيذهــا عــام ١٩٧٢. ووفقــاً لهذه الخطــة يتألف التعلــيم الأساسي في سريلانكا من تسع سنوات مقسمة على مرحلتين أو حلقتين : الأولى الابتدائية ومدتها خمس سنوات ،

وتتضمن الصفوف من الأول حتى الخامس ، والثانية الثانوية الدنيا ، ومدتها أربع سنوات ، وتتضمن الصفوف من السادس حتى التاسع .

أما عن المناهج الدراسية فقد تعرضت طبقاً للإصلاحات الجديدة لتغيير شامل بهدف أن تصبح مرحلة التعليم الأساسي ـــ التسع سنوات الأولى من التعليم ـــ ذات طبيعة خاصة من حيث المحتوى ، حيث روعى في المناهج الجديدة حاجات البلاد الاقتصادية والاجتماعية وطبيعة المتعلمين وطبيعة المعلومات لجعل التعليم أكثر ملاءمة لاحتياجات المجتمع والمتعلمين .

وأدخلت الدراسات قبل المهنية إلى مرحلة السنوات الأربع الأولى من التعليم الثانوى في سرى لانكا عام ١٩٧٢ . وتعتبر هذه الدراسات جزءاً إجباريا من منهج تعليمى عام يطبق على نطاق واسع .وتعرف الدراسات قبل المهنية أساساً بأنها أحد جوانب المنهج الذي يدرس بالمدرسة الثانوية ، ويرتبط محتواه بمهن معينة بشكل يعطى التلاميذ الفرصة لتعلم تلك المهن ، ولكنه لا يعطيهم بالضرورة المهارات الواجب توافرها لممارستها . ولتحقيق هذا الهدف فقد طلب من مديرى المدارس والمدرسين وضع خطط دراسية مناسبة تمارس في بيئاتهم تحت إشراف وتوجيه مركز تطوير المناهج بسريلانكا

وقد تم التأكيد في هذا المجال على أنه لا يقصد بالدراسة قبل المهنية تزويد التلاميذ بتدريب مهنى ، وإنما يقصد بها اختيار مهنة أو أكثر من البيئة لتقريرها بالمدرسة ، والسبب في ذلك هو أن البيئة المهنية للتلميذ لا تقل أهمية أو إثـــارة كموضوع للدراسة عن ظروفه الجسمية والحيوية والاجتماعية .

أما الهدف الأخير فيتمثل في أنه بنهاية هذه المرحلة يكون التعليم قبل المهنى قد وفر للتلميذ مجموعة كبيرة ومفيدة من المهارات والاتجاهات الواعية التي تنقلة بهدوء من المدرسة إلى الحياة العملية أو إلى مرحلة تالية من التعليم . وهكذا تتلخص الملامح الرئيسية المميزة للدراسة قبل المهنة فيما يلى : (٣١)

١ــ أنها تساعد على اكتساب مجموعة منتقاة من المهارات الحركية المتعلقة بمهنة معينة، بشكل مباشر ، وعندما تكون المهارة معقدة وتحتاج إلى مستوى من النضج لم يحرزه التلاميذ ، فإنهم يزودون ببعض المهارات الأساسية في حدود المستوى الذي يناسب مرحلة نموهم . وعندما تكون المهارات اليدوية بسيطة نسبيا فإنه يتسنى للتلاميذ اكتساب درجة عالية من الإتقان من خلال المناهج الدراسية . ومن أمثلة النوع الأول صيد الأسماك ، والنجارة ، وصناعة الجواهر ، أما مهن النوع الثاني فمنها صناعة الأربطة والحبال من ألياف جوز الهند .

٢ــ أن العمل اليدوي الذي يمارسه التلاميذ من خلال الدراسة قبل المهنية عمل موجه إلى الإنتاج ، ويكون التأكيد فيه على " العمل المنتج " للمجتمع بالنسبة للمهنة أو المهن موضع الدراسة . وهذا يعنى أنه لا يطلب من التلاميذ القيام بأحد الأعمال أو ببضعة أعمال غير مترابطة لا معنى لها بالنسبة لهم كأفراد ولا معنى لها لمجتمعهم ، على عكس ما يمارس بالمواد العملية التقليدية .

٣ــ تؤكد الدراسة قبل المهنية تأكيدا كبيرا على ضرورة ربط الدراسة النظرية بما تتطلبه المهنة التي سوف تمارس . فبينما ينبغى أن يكون

للمهارات اليدوية مكانها الملائم في " المهنية " فإنها يجب أن تمارس في ظل خلفية نظرية مناسبة لمستوى نضج التلاميذ، وعلى هذا فإن كل دراسة قبل مهنية سوف تتضمن معرفة بالنظرية المناسبة ، وسوف تهتم النظرية بالجوانب المختلفة التي يمكن النظر إلى المهنة من خلالها .

٤ـ المقصود بالدراسة قبل المهنية أحداث تغييرات كبيرة في وجدان التلاميذ ، فمن المتوقع عندما تصبح المهنة موضوع دراسة أن يغير التلاميذ مفهومهم التقليدي عن المعرفة ومصادرها . فمن الواجب أن تؤدى مواقف المهنة المتعددة إلى يقظة الوعى بأن هناك مصادر معرفة تفوق في أهميتها الكتب المقررة ومعلمى المدارس إلى حد بعيـــد .

٥ـ وأخيراً فإن التعليم قبل المهنى ينبغى أن يساعد على غرس القيم الإيجابية المرتبطة بثقافة العمل ، ومن ذلك مثلاً احترام العمل والنظافة والنظام والمحافظة على الموارد والحرص على الوقت والتخطيط والاعتزاز بالنفس والتنظيم والتعاون .

وفيما يتعلق بأهداف الدراسات قبل المهنية فمن المتوقع أن يكتسب التلاميذ الذين يقضون فيها أربع سنوات (الصفوف من ٦ إلى ٩) المعارف والمهارات والاتجاهات التالية : (٣٢)

١- ممارسة مهارات يدوية مختارة ومرتبطة بمهن معينة ، على أن يكون ذلك بدرجة معقولة من الإتقان .

٢- فهم الجوانب المناسبة والمرتبطة بالمهن المختارة والتي تشكل في معظمها الإطار النظري والمعرفي المرتبط بتلك المهن .

٣- معرفة المهن الرئيسية التي يمارسها المجتمع والموارد المتاحة ، وذلك يؤدى بالضرورة إلى فهم مشكلات المجتمع وطاقاته .

٤- إدراك المعرفة التي يتم تحصيلها عن طريق الدراسات الأخرى مثل الرياضات والعلوم والمواد الاجتماعية ، بحيث تكون قابلة للتطبيق في دراسة المهن .

٥- الإحساس بالفخر وبالقدرة على المشاركة في إنتاج بضائع وخدمات يحتاجها السوق ، ويجب أن ينبع هذا الإحساس من الثقة بالعمل الذي يمارس بالمجتمع ويضطلع به التلاميذ من خلال منهج الدراسات قبل المهنية .

وتشكل برامج الدراسات قبل المهنية مادتين من المواد العشر الإجبارية التي يتضمنها منهج هذه المدرسة الثانوية (٦ -٩) وهى : اللغة الأصلية ، اللغة الإنجليزية ، الرياضيات ، العلوم ، المواد الاجتماعية ، المواد الفنية ، الدين ، التربية الصحية والجسمية ، الدراسات قبل المهنية ، مادتى الدراسات قبل المهنية . ويخصص للدراسات قبل المهنية سبع حصص أسبوعيا من بين أربعين حصة أسبوعيا المخصصة للمنهج ككل.

وفيما يتعلق بنظام التقويم الذي تتبعه الوزارة والمدرسة في محاولاتهما لتقييم مدى تحقيق التلاميذ للأهداف الرئيسية للدراسات قبل المهنية . فإن الدراسات قبل المهنية تمثل مواد امتحان إجبارية في امتحان الشهادة الوطنية للتعليم العام ، والذي يعقد في نهاية الصف التاسع . وبجانب هذا يؤخذ بدرجة مدرسية نهائية تمثل أداء التلميذ على امتداد

ـسوات الأربع خاصة في مجال المهارات اليدوية الحركية والتي يتم ـقييمها من خلال ملاحظة التلاميذ ومتابعة منتجاتهم من جانب المعلمين .

أما عن تدريب المعلمين على تدريس الدراسات قبل المهنية ، فعندما بدأ إدخال هذه الدراسات في عام ١٩٧٢ لم يكن هناك معلمون مدربون تدريبا خاصا لتدريس هذه الدراسات ، وذلك باستثناء المدارس التي كانت بها الدراسات العملية التقليدية . وكان على المدارس أن تعتمد على التطوع وروح التعاون لدى المعلمين المدربين تدريبا عاما والمشتركين في تطوير هذه الدراسات قبل المهنية مع الاستعانة بخبراء المهن والحرفيين في البيئة . وكان من الصعب إدخال هذه الدراسات ضمن برامج كليات إعداد المعلمين نظرا للارتباط القوى بين هذه الدراسات والبيئية ، ولذا كانت الإستراتيجية التي أخذ بها هى القيام بعمليات تدريب محلية تحت إشراف مركز تطوير المناهج . وكانت خطط تدريب المعلمين والعاملين في الميدان على النحو التالى : (٣٣)

١ــ فرق المدرسين الأوائل للمواد قبل المهنية ، ويتكون كل فريق من مدرس للمهن وآخر للزراعة وثالث للعلوم ، وكل فريق يختص بمنطقة يقوم بتدريب مدرسيها . ويعفي هؤلاء المدرسون من العمل بمدارسهم الأصلية بعد أن يتم اختيارهم ممن تتوافر فيهم قدرات الإبداع والقيادة . ويقوم فريق التدريب هذا بتخطيط برنامج التدريب وتنظيمه وتنفيذه في منطقته . وقد أعد مركز تطوير المناهج خطة للتدريب المستمر لهؤلاء المعلمين الأوائل أعضاء فرق التدريب .

٢- برامج التدريب المباشر للمدرسين والتي تنظمها لجنة الدراسات قبل المهنية بمركز تطوير المناهج ، وذلك بالإضافة إلى البرامج التي يعقدها المعلمين الأوائل .

٣- حلقات الدراسة للعاملين بالميدان ولمنسقي التدريب ، وهى حلقات دورية لتبصير العاملين بالميدان بسياسة التعليم قبل المهنى وبرامجه وتنظيم التدريب أيضاً ، وهذه الحلقات تعقد مرتين أو ثلاث مرات في السنة ، وتستغرق كل منها يوماً أو يومين .

٤- التعليم قبل المهنى كموضوع للدراسة بالجامعة ، حيث يمثل التعليم قبل المهنى عنصراً إجبارياً في دبلوم الدراسات العليا التي تقدمها كلية التربية بجامعة سريلانكا ، ويتم التخطيط لهذه الدراسة والقيام بتنفيذها بالتعاون مع لجنة التعليم قبل المهنى بمركز تطوير المناهج

هوامش الفصل ومراجعه

(١) رضا أحمد إبراهيم ، التعليم الأساسي في دول العالم الثالث ، (القاهرة : كلية التربية جامعة عين شمس ، ١٩٨٢) ، ص ص ٧٧- ٨٤ .

(2) Sinclair, M.E., Gandhian Basic Education , Notes , Comments, Unesco , Paris , No. 12 , August 1976 , p. 36.

(٣) عادل عبد الفتاح سلامه ، دراسة مقارنة لبعض الاتجاهات المعاصرة في تطوير التعليم الابتدائى ومدى إمكانية الإفادة منها في جمهورية مصر العربية " رسالة ماجستير غير منشورة ، مقدمة إلى قسم التربية المقارنة

والإدارة التعليمية ، كلية التربية ، جامعة عين شمس ، القاهرة ، ١٩٨٢ ، ص٧٤ .

(٤) شاذلى الفيتورى ، " التربية الأساسية من المنظور الدولى " ، المجلة العربية للتربية، المجلد الثالث ، ١٩٨٣ ، العدد الثانى ، سبتمبر ١٩٨٣ ، ص ١٠١ .

(٥) عبد العزيز أحمد الشابورى ، " الدروس المستفادة من التعليم الأساسي بالهند وما يمكن أن نتبعه من أساليب التعليم في مصر " من دراسات مؤتمر التعليم الأساسي بين النظرية والتطبيق ، والمنعقد في كلية التربية الفنية بجامعة حلوان في الفترة من ٢١ -٢٥ أبريل ١٩٨١ ، القاهرة ، ١٩٨١ ، ص ص ٤ ، ٥ .

(٦) شاذلى الفيتورى ، مرجع سابق ، ص ص ١٠٢ ، ١٠٣ .

(٧) منصور حسين ويوسف خليل يوسف ، التعليم الأساسي : مفاهيمه ـــ مبادئه ـــ تطبيقاته ، ط١ ، (القاهرة : مكتبة غريب ، ١٩٧٨) ، ص ١٩ .

(٨) زينب محمود محرز ، أمثلة من تطبيقات التعليم الأساسي في مصر ، (القاهرة : مركز التوثيق التربوي ، ١٩٧٨) ، ص ٤ .

(٩) إسماعيل محمود القبانى ، التربية عن طريق النشاط ، ط ١ ، (القاهرة : مكتبة النهضة المصرية ، ١٩٥٨) ، ص ١٢ .

(١٠) " تعليم المرحلة الأولى في مصر ، " مؤتمر التعليم الإلزامى المجانى للدول العربيـــة المنعقد في جامعة الدول العربية في ديسمبر ١٩٥٤ ـــ يناير ١٩٥٥ ، القاهرة ، ١٩٥٥، ص ٣٢ .

(١١) زينب محمود محرز ، مرجع سابق ، ص ص ٨ ، ٩ .

(١٢) منصور حسين ،ويوسف خليل يوسف ، مرجع سابق ، ص ٢١ .

(١٣) المرجع سابق ، ص ص ٧٣ ، ٧٤ .

(١٤) المرجع سابق ، ص ص ٧٥،٧٦ .

(١٥) عادل عبد الفتاح سلامه، مرجع سابق ، ص٤٧ .

(١٦) طلعت منصور ، " تعليم الكبار في تنزانيا " ، تعليم الجماهير ، العدد (١١) ، يناير ١٩٧٨ ، ص ٢١ .

(١٧) عبد الرازق قدورة ، " تجارب جديدة في التربية المعاصرة ، مجلة التربية الجديدة، العدد الرابع ، ديسمبر ١٩٧٤ ، ص ٥٣ .

(١٨) ح.و.ف مماری ، " كيفية ربط المدرسة بالعمل ـــ التجربة التنزانية " ، ترجمة أحمد رضا ، مستقبل التربية ، العدد (٣) ، ١٩٧٧ ، ص ص ١٠٤ ـــ ١٠٦ .

(١٩) ستسيى تشرشل ، " إصلاح التعليم الأساسي في بيرو ، نموذج في التجديد التربوي " ، تجارب ومستحدثات جديدة في التربية ، العدد (٢٢) ، ١٩٧٦ ، ص ص ١٦ ، ١٧ .

(٢٠) رضا أحمد إبراهيم ، مرجع سابق ، ص ١٠١.

(21) Moore, Phillips. Herbert, Basic Education:Aworld Challenge , (London : Macmillan Co., 1975), P. 69.

(22) Bizot, Judithe.,"Educational Reform in Peru",Experiments And Innovations in Education , No. 16 , 1975 , P. 17 .

(٢٣) ستسيى تشرشل ، مرجع سابق ، ص ٧ .

(٢٤) المرجع السابق ، ص ٢ .

(25)Bondy, Augusto. Salzar., "On Edunational Reform In Peru " Prospects , vol. 11, No .4, 1972, P. 387 .

(٢٦) عادل عبد الفتاح سلامه ، مرجع سابق ، ص ص ٩٩، ١٠٠ .

(٢٧) ستسيى تشرشل ، مرجع سابق ، ص٦٣ .

(٢٨) عبد الغنى عبود وآخرون ، التعليم في المرحلة الأولى واتجاهات تطويـــره ، ط١، (القاهرة : مكتبة النهضة المصرية ، ١٩٩٤) ، ص ص ١٢٧ ، ١٢٨ .

(29) Arigadasa , K.D.", Management of educational reforms in Srilanka,"Experiments and Innovations in Education , No . 25 , 1976 , P.7

(٣٠) عبد الغنى عبود وآخرون ، مرجع سابق ، ص ١٣٠.

(٣١) و. ديازنيا ، التعليم الأساسي في سريلانكا ، ترجمـــة يوسف خليـــل يوسف ، (القاهرة : مركز البحوث التربوية ، ١٩٧٩) ، ص ص ٨ ـــ ١٠ .

(٣٢) المرجع السابق ، ص ص ١٠ ـ ١٢ .

(٣٣)المرجع السابق ، ص ص ٣٠ ـــ ٣٣[a]

الفصل الرابع
تنظيم التعليم الأساسي وإدارته
في مصر

١- مدخل تاريخي:

المستقرئ لتاريخ التعليم في مصر، يجد أن نشأة التعليم الحديث، ارتبطت بعصر محمد علي، فقد أراد تحديث المجتمع المصري، بتحديث التعليم فيه. نظراً لظروف الحياة المصرية في ذلك الوقت، فقد اضطر إلى إنشاء نظامين للتعليم: أحدهما تعليم ديني تقليدي شعبي ممثلاً في الكتاتيب، لم يلق أي اهتمام منه، والأخر تعليم مدني حديث أجنبي مستورد، أعده لطبقات من المقربين والقادرين على دفع نفقاته.

ورغم الجهود التي بذلت في عهد خلفاء محمد علي، إلا أن هذه الازدواجية استمرت، وقد عمدت سلطات الاحتلال الإنجليزي إلى محاربة التعليم الابتدائي وتدعيم الازدواجية في هذه المرحلة، وكان لابد من ثورة شاملة تصلح نظام التعليم، وهذا ما قامت به ثورة ٢٣ يوليو عام ١٩٥٢، حيث اتجهت إلى إصلاح التعليم، وقضت نهائياً على الثنائية والازدواجية في التعليم، فقد أصدرت قوانين مختلفة لتنظيم التعليم منها قانون رقم ٢٤٣ لسنة ١٩٥٢ الذي يعتبر علامة بيئية في التعليم المصري، والقانون رقم ٢١٣ لسنة ١٩٥٦ الذي نص على أن يكون تعليم المرحلة الابتدائية إلزامي ومدته ست سنوات، والقانون رقم ٦٨ لسنة ١٩٦٨ وأخيراً القانون رقم ١٣٩ لسنة ١٩٨١، الذي طور مسار التعليم وحدث محتواه بعد أن اصطبغ بالصبغة النظرية وأهمل الجانب العملي.

والتعليم الأساسي ليس فكراً تربوياً جديداً على المجتمع المصري، إنما هناك محاولات، وتجارب في تاريخ التعليم المصري، ربطت بين الجوانب النظرية والجوانب العملية

بــدأت المحـــاولات الأولى لربط التعليم بالعمل، بتقديم لون من التعليم لتلامـــيذ المـــرحلة الأولى، يتم فيه المزج بين المواد النظرية، وبين دروس عملية وتمارين تطبيقية، ترتبط بالبيئة واحتياجاتها ارتباطاً مباشراً، وهذا ما نلحظـــه فـــي ذلك المشروع الضخم، الذي خطط له بدقة تامة عام ١٨٨٠م، فـــيما ســـمي **بمـــشروع التعليم القومي**، الذي وضعه قومسيون المعارف[١] وعلـــى غرار هذه المدرسة "أنشأ الخديوي عباس حلمي الثاني في ١٨٩٤، مدرســـة لتعليم أبناء سكان (**العزبة المتمدينة**)[٢]، وفي سنة ١٩١٦ أنشأت وزارة المعارف **المدارس الراقية** للبنين والبنات[٣] وكانت تعد هذه المدارس نـــوعا مـــن التعليم الأولي، تتحقق فيه سمات التعليم الأساسي[٤]، وفي عام ١٩٢٥ ظهرت مدارس العمالة، وهي التي عرفت باسم "مدارس الحقول وقد سميت بهذا الاسم لأن منهج الدراسة بها يجمع بين المواد النظرية والعملية (٥)، ولكـــن لـــم تحقـــق أهدافها (٦). وفي مطلع الأربعينات أنشأت الوزارة المـــدارس **الأولـــية الريفية** يتلقى فيه التلاميذ التعليم الزراعي، والصناعات الـــزراعية، إلـــى جانب الدراسة المعتادة بالمدارس الأولية[٧]، وعلى غرار ذلك بزغت تجربة مدرسة **قرية المنايل** في أواخر الأربعينات[٨]، وفي عام ١٩٥٣ أنـــشئت **المـــدارس الابتدائية الراقية** وفي سنة ١٩٥٦ أعيد دراسة وضـــع المدارس الابتدائية الراقية، ووجد أنه من الأفضل ضمها إلى التعليم الإعدادي باسم **المدرسة الإعدادية العملية**[٩]، وفي عام ١٩٧٣/٧٢ أنشئت المدرســـة التجـــريبية الموحدة بمدينة نصر بالتعاون مع ألمانيا الديمقراطية، لتجـــريب الـــربط بين المواد النظرية والعملية، وتحقيق التكامل بين التعليم والعمـــل والتدريب، والاهتمام بالنواحي المهنية والفنية، ومدى إمكانية ضم التعليم الابتدائي والإعدادي في مدرسة واحدة[١٠]

(وللمزيد عن هذه التجارب ارجع للفصل الثالث)

٢- السياسة التعليمية:

جـــاء فـــي البيان الذي أصدره رئيس الجمهورية في برنامج العمل الوطني سنة ١٩٧١، أنه "يجب أن تتسع المرحلة الأولى من التعليم في نهاية

السنوات العشر القادمة حتى عام ١٩٨٠ لجميع من بلغو سن الإلزام تمهيداً لرفع السن إلى خمس عشر سنة، وأنه يجب أن يخرج المتعلمون إلى الحياة، وقد وجدوا في الدراسة - عملياً وتربوياً - ما يساعد على نموهم وتفتحهم فكراً وجسداً واستعداداً، ليخرجوا إلى حياة العمل والإنتاج"[١٢]، كما نص الدستور المصري على أن التعليم الأساسي حق تكفلة الدولة، وهو تعليم إلزامي في المرحلة الابتدائية، وتعمل الدولة على مد الإلزام على مراحل أخرى وتؤكد السياسة التعليمية على مبدأ تكافؤ الفرص التعليمية ومبدأ مجانية التعليم وتأمين وصوله إلى كل مواطن وبالتالي تصبح السياسة التعليمية في مصر تعمل في ضوء التنمية الحقيقية التي تؤكد عليها الوثائق الرسمية ومن ثم حرصت السياسة التعليمية على سن الإلزام ولأن تعليمنا المصري كان يعاني الكثير من السلبيات والمآخذ نذكر منها:

أ- أن التعليم في المدرستين الابتدائية والإعدادية، كان يعاني من بعض نواحي النقص في مناهجه التي يغلب عليها الصبغة النظرية والأكاديمية، وتعتمد على التلقين والحفظ أكثر مما تعتمد على العمل والبحث والتطبيق، واكتساب المهارات السلوكية والعملية، وتكوين الاتجاهات العلمية السليمة، واكتساب القيم الروحية عن طريق الممارسة والعمل، لا عن طريق الحفظ والتسميع.[١٣]

ب- أن السنوات الست لمرحلة التعليم الابتدائي لم تعد كافية، لإعداد المواطن الصالح، والحاجة إلى إطالة هذه الفترة، ومن هنا جرى التفكير في مد فترة الإلزام لتشمل المرحلة الإعدادية [١٤].

ج- أن الارتباط الوثيق بين التعليم والعمل، وبين النظرية والتطبيق، في ظل هذا الواقع التعليمي يكاد يكون شعاراً، يفتقد إلى التأكيد والواقعية (١٥)، كما انه بعيد الصلة أيضاً عن بيئة المتعلمين، ومتطلباتها ومشكلاتها، مما يحدوهم إلى هجرها كلما تهيأت لهم الفرصة، وهو ذلك بعيد الصلة عن حياة التلاميذ، واتجاهات العصر الحديث ومستلزماته، لمواجهة المستقبل بالعلم وتطبيقاته التكنولوجية.

د- أن التجارب التي أخذت بها الوزارة في الماضي لمحاولة ربط التعليم بالعمل في المراحل الأولى، كالمدرسة الريفية أو الإعدادية الفنية أو الإعدادية الحديثة ذات المجالات العملية، وغيرها، كل هذه التجارب كانت محاولات لم يكتب لها الاستمرار، ولم تثبت جدارتها، ولهذا تلاشت وصارت تاريخاً على طريق المحاولة لربط العلم بالعمل، والمدرسة بالبيئة.

هـ- أن برامج الدراسة في المدرسة الابتدائية لم تفِ، إلا بقدر يسير من الحاجات التعليمية الأساسية لأبناء المجتمع، ولم تتسع لتدريب التلاميذ على التطورات الحديثة في مجال العلوم والتكنولوجيا العصرية.

و- أن مرحلة الإلزام تُعتبر مرحلة منتهية بالنسبة للكثير من أبناء الشعب، لذلك يجب إطالة مدتها، وزيادة عدد سنوات الدراسة بها، حتى يمكن تزويد هذه الأغلبية من أبناء الشعب، بقسط وافر من التعليم، يؤهلهم للقيام بمسئولياتهم عن وعي وبصيرة. [١٦] وبالإضافة إلى ذلك، هناك مجموعة من الاعتبارات تؤكد عليها السياسة التعليمية، وكانت من الأسباب التي أدت إلى الأخذ بصفة التعليم الأساسي، ومد الإلزام، نذكر منها:

أ- تراكم المعلومات والتزاوج بين العلم والتكنولوجيا، في مختلف الميادين.

ب- الأخذ بمفهوم التنمية الشاملة - الاقتصادية والاجتماعية والثقافية - للمجتمعات، مما يجعل التعليم يحتل مكان الصدارة، كأحد العوامل الحاكمة في تنمية المجتمعات.

ج- انتشار مبدأ الديمقراطية في التعليم، مما أدى إلى حدوث ضغط متزايد على النظم التعليمية، يستهدف إزالة الفوارق الاجتماعية من خلال توفير تعليم أساسي، بأساليب ومحتوى يحقق نوعيات مختلفة من الخبرات والمهارات التعليمية المناسبة لاحتياجات المجتمعات.

د- استرداد مصر لسيادتها على أرضها، نتيجة لنصر أكتوبر ١٩٧٣، وسعيها لاستكمال بنيتها الاقتصادية في ظل مرحلة السلام والاستقرار، لتنمية مواردها وطاقتها البشرية، من إعادة البناء الاجتماعي والاقتصادي والسياسي للمجتمع على أساس من العلم والتخطيط، مما يفرض على التعليم أن يطور بنيته ومحتواه، باعتباره العامل المسئول عن تنمية الموارد البشرية.

وفي ضوء ذلك كله، فكرت مصر في مد فترة الإلزام إلى ما بعد المرحلة الابتدائية في صيغة جديدة، تضم المرحلتين الابتدائية والإعدادية، مع تعديل محتوى التعليم في هذه الصيغة الجديدة، لتحقيق الأهداف المرجوة. لذلك أوصى المجلس القومي للتعليم في دورته الثالثة بالآتي:

- ❖ الأخذ بنظام التعليم الأساسي وأساليبه في المرحلتين الابتدائية والإعدادية كهدف تسعى البلاد إلى تحقيقه، وفي أقرب الآجال الممكنة بصورة شاملة.
- ❖ اعتبار المرحلتين الابتدائية والإعدادية، مرحلة تعليمية واحدة، توفرها الدولة، لجميع أبناء الشعب، في إطار الإلزام، وتعمل على توفير الإمكانات المادية والبشرية، والمستلزمات الفنية والتربوية لهذا النوع من التعليم. ومن ثم صدر قانون التعليم رقم ١٣٩ لسنة ١٩٨١ الذي يقوم على بعدين هما:

أ- مد مرحلة الإلزام لتصل إلى تسع سنوات، ولتضم المرحلة الإعدادية إلى المرحلة الابتدائية، في إلزامية التعليم بها.

ب- ربط التعليم في هذه المرحلة الإلزامية بالعمل والإنتاج والبيئة المحيطة من حول المدرسة.(١٧)

وبموجب القانون صارت المدرسة الابتدائية الحالية تسمى (بالحلقة الأولى) من التعليم الأساسي، وصارت المدوسة الإعدادية تسمى (الحلقة الثانية) من التعليم الأساسي، وزادت سنوات الإلزام لتشمل التعليم الأساسي كله بحلقتيه، ولم يقف الأمر عند هذا الحد، بل تعداه إلى تغير فلسفة التعليم،

وأهدافــه وروحــه في المدرستين اللتين كانتا يغلب عليهما الطابع النظري بحــيث تسيران في طريق العمل التطبيقي. [١٨]وفي ضوء ذلك ما هو مفهوم التعليم الأساسي كما أخذت به مصر؟

٣- مفهوم التعليم الأساسي وفلسفته في مصر:

لقــد نــصت المــادة ١٥ من القانون رقم ١٣٦ لسنة ١٩٨١ على "أن التعلــيم الأساســي حق لجميع الأطفال المصريين الذين يبلغون السادسة من عمــرهم، إذ تلتزم الدولة بتوفيره لهم ويلزم الآباء أو أولياء الأمور بتنفيذه، وذلــك علــى مدى تسع سنوات دراسية"[١٩]، كما نصت المادة ١٧ على أن فلــسفته ترمــي إلى "تأكيد العلاقة بين التعليم والعمل المنتج، وتوثيق ارتباط البيئة المحلية بالمدرسة، وتحقيق التكامل بين النواحي النظرية والعملية، في مقــررات الدراســة وخططهــا ومناهجها[٢٠]، وأشار تقرير وفد مصر في مؤتمــر سالبوزي إلى "أن الهيكل الجديد للتعليم الأساسي الذي تتبناه مصر، فرض سلماً تعليمياً جديداً، يتضمن تعليماً أساسياً إجبارياً مدته تسع سنوات [٢١].

ومــن ثــم فقد رُئي أن "التعليم الأساسي للمواطنة، لأنه يتضمن القدر الــضروري مــن المعــارف والقيم، والمهارات والخبرات اللازم توافرها كمقومات أساسية، وضرورية للمواطنة، وهي وجبة متكاملة، ومتوازنة، لابد منها للفرد، إما ليواجه المجتمع، وإما ليكمل المراحل التعليمية الأخرى[٢٢].
ويتردد هذا المعنى بصيغ مختلفة في مصر، فمنهم من يذهب إلى أن "التعليم الأساســي يــزود النشء بالأساسيات العقلية، واليدوية والبدنية والاجتماعية، ممــا يجعله قادراً على الاعتماد على نفسه في شق طريقه في الحياة أو في مراحل تعليمية أخرى"، ويرى أخر "أن التعليم الأساسي صيغة تعليمية دعت إلــيها بعض الهيئات الدولية، في أواخر الستينات وأوائل السبعينات، موجهة الدعــوة إلى الدول النامية، وكان مثار الدعوة ببساطة، أن الدولة النامية، لا تحــتاج إلــى تعليم يهتم بالجوانب الأكاديمية والعقلية، لانخفاض مستوياتها

الحـــضارية، وغاية ما تحتاج إليه هو إتقان أبنائها لمجموعة من الحرف أو المهـــن التي تساعدهم في الحياة، أما الجوانب الأكاديمية والعقلية، فهي أمور لا تحـــتاج إلـــيها إلا الدول المتقدمة وقد تبنت الدول الأفريقية هذه الصبغة، وتنبهت فجأة إلى أن المجتمع أصبح يخرج مجموعة من الحرفيين"(٢٣). ومن استجابات المسئولين في جمهورية مصر العربية على أسئلة الاستبيان الوارد إلـــيهم من لجنة الإعداد للمؤتمر الدولي للتربية بجنيف، يفهم منها أن التعليم الأساســـي "تعليم موحد مدته تسع سنوات، لجميع أبناء الأمة، ذكوراً وإناثاً، فـــي الريف والحضر على السواء، هو تعليم مفتوح القنوات، يمكن التلاميذ مـــن التعلـــيم في المراحل التالية، وقد تعتبر مرحلة التعليم الأساسي منتهية بالنـــسبة لبعض البنين والبنات الذين قد تحول ظروفهم دون مواصلة تعليمهم فـــي المـــراحل التالـــية، ومـــع ذلك يمكنهم النمو الكامل من خلال تسليحهم بأساســـيات المواطـــنة الواعـــية، المنتجة من قيم دينية، وسلوكية، ووطنية، ومعـــارف واتجاهات وخبرات عملية، وبذلك تحسم قضية العلاقة بين التعليم والعمـــل المنتج، من خلال الثقافة المهنية والتدريبات العملية، التي يتضمنها محـــتوى التعلـــيم الأساســـي، والتي تتفرع طبقاً لظروف البيئات، المختلفة الـــزراعية، أو الـــصناعية، أو الحضرية، أو الصحراوية، والتعليم الأساسي وظيفـــي فـــي فلسفته، أي أنه يرتبط عضوياً بحياة الناشئين، وواقع بيئاتهم، وهـــو يزاوج بين البعدين النظري والتطبيقي، في صيغة تعليمية واحدة، كما أنـــه يحفـــز التلاميذ على أن يتدربوا على استخدام ما يكسبون من معارف وخبـــرات ومهـــارات فـــي معالجـــة مـــا يعترضهم من مشكلات فردية أو اجتماعية(٢٤).

ومن خلال عرضنا السابق لمفاهيم التعليم الأساسي يمكن أن نخرج بالآتي:

- أن التعليـم الأساسي ليس تعليماً نظرياً، وإنما هو تعليم يزاوج بين النظـري والتطبيقـي، فهـو يهـتم بالنمو الكامل للتلاميذ، وتهيئته الخبرات اللازمة للفرد مواطن منتج.
- أن التعليـم الأساسي صيغة تعليمية، وجهتها إلينا بعض المنظمات والهيـئات الدولية، باعتبار مصر دولة نامية، وليست في حاجة إلى نظـام تعليمـي يركز ويؤكد على النواحي الأكاديمية والعقلية، إنما يكتفي بتعليم حرفي أو مهني يخرج حرفيين.
- أن التعليـم الأساسي يركز على حياة الناشئين ويربط التلميذ ببيئته أي أنـه تعليـم مـرن يتنوع بتنوع البيئات سواء أكانت ريفية أو حضرية، زراعية أو صناعية.

أن التعليـم الأساسي تعليم إلزامي، تلتزم الدولة والأباء بتنفيذه لمـدة تسع سنوات.وإذا كان هذا على مستوى الوثائق الرسمية، فهل مفهوم التعليم الأساسي واضح في أذهان المعلمين والمد راء والقائمين على العملية التعليمية الإجابة على هذا السؤال في الفصل الخامس:

٤- أهداف التعليم الأساسي في مصر:-

فـي ضـوء المفهوم المعاصر للتعليم الأساسي في مصر، حدد قانون التعلـيم رقم ١٣٩ لسنة ١٩٨١، أهداف التعليم الأساسي، فنصت المادة ١٦ علـى أن "التعلـيم الأساسي يهدف إلى تنمية قدرات واستعدادات التلامـيذ، وإشـباع مـيولهم، وتـزويدهم بالقدر الضروري من القيم والـسلوكيات، والمعـارف والمهـارات والعملـية المهنية، التي تتفق وظروف البيئات المختلفة، بحيث يمكن لمن يتم مرحلة التعليم الأساسي أن يواصـل تعلـيمه في مرحلة أعلى، أو أن يواجه الحياة بعد تدريب مهنـي مكثف وذلك من أجل إعداد الفرد لكي يكون مواطناً منتجاً في بيئـته ومجتمعه[٢٥]. ويمكن تحليل هذا الهدف المركب إلى عدة أهداف فرعية:

أ- توفيـــر الحـــد الأدنـــى الضروري من المعلومات والمفاهيم والمهارات والاتجاهـــات اللازمة للمواطنة والتي سوف يحتاج إليها كل صغير في مجتمعه قبل أن يتحمل مسئولياته الكاملة في مرحلة النضج والرشد.

ب- تـــزويد التلمـــيذ فـــي فتـــرة التعليم الأساسي بالمهارات العملية القابلة للاســـتخدام، والتـــي تمكـــنه من أن يكون مواطناً منتجاً في مجتمعه، مشاركاً في ميادين التنمية.

ج- تأصيل احترام العمل اليدوي، وممارسته كأساس ضروري لحياة منتجة بسيطة.

د- تنمـــية شخـــصية التلميذ، وفكره النقدي البناء، بحيث يتمكن عن وعي، وبالـــتعاون مع أبناء وطنه، من الإسهام البناء في تنمية مجتمعه، بدءاً مـــن دائرة أسرته إلى دائرة وطنه كما أشار القانون ١٣٩ لسنة ١٩٨١ في المادة ١٧ إلى أن مرحلة التعليم الأساسي يجب أن تنتظم لكي تحقق الأغراض التالية: (٢٦)

- الاهـــتمام بالتربية الدينية والوطنية والسلوكية والرياضية والأخلاقية اللازمـــة لأســـلوب الـــتعامل مع أنفسهم وخالقهم ومع سائر أفراد المجتمع.
- تأكيد العلاقة بين التعليم والعمل والإنتاج.
- الارتباط بالبيئة من خلال مرونة المناهج، وتنوع المجالات العملية والمهنـــية بما يتفق وظروف البيئات المحلية ومقتضيات تنمية هذه البيـــئات وانفـــتاح المدرســـة على البيئة بما يتوافر فيها من موارد وإمكانيات.
- ممارسة التدريبات العملية في مجال الثقافة، وذلك في صورة فردية وعلـــى أساس مجموعات صغيرة من التلاميذ يتعاونون في العمل معـــاً وليـــتدربوا على التعاون والعمل في الجماعة من جانب آخر وفي كلتا الحالتين يشجع التلاميذ على تكوين عادات العمل الصالحة كالإتقان والدقة والنظام واحترام العمل.

- إتاحة الفرصة للتلاميذ للتعرف على مصادر الثروة الطبيعية في البيئة والتدريب على كيفية الاستفادة منها واستغلالها.
- ربط التعليم بحياة الناشئين وواقع البيئة التي يعيشون فيها بشكل يؤكد على العلاقة بين الدراسة النظرية والنواحي التطبيقية على أن تكون البيئة وأنماط النشاط الاجتماعي والاقتصادي بها من المصادر الرئيسية للمعرفة والبحث والنشاط في مختلف الدراسة.
- تحقيق التوازن والتكامل بين النواحي النظرية والعملية في مقررات الدراسة وخططها ومناهجها.

ومن خلال عرضنا لأهداف التعليم الأساسي وفلسفته يمكن القول:

أ- أن التعليم الأساسي لا يهدف فقط إلى تزويد التلاميذ بالمعارف والمعلومات وحدها، بل أنه يركز على تأكيد العلاقة بين التعليم والعمل المنتج المتقن وظروف البيئات المختلفة، ويركز أيضاً على المهارات والقيم والاتجاهات.

ب- أن التعليم الأساسي يؤكد على تزويد التلميذ بالمهارات العملية والمهنية لكي يكون مواطناً منتجاً، ومشاركاً في التنمية، وذلك بعد تدريب قصير أثناء انخراطه في المجتمع.

ج- أن التعليم الأساسي يركز على احترام العمل اليدوي، وذلك من خلال تزويد التلاميذ بالمهارات القابلة للاستخدام، وتعريفهم بالمهن السائدة في بيئاتهم، وتزويدهم بخبرات ومهارات ذات صلة بالإنتاج والعمل في البيئة.

د- أن التعليم الأساسي يربط التلميذ ببيئته وذلك من خلال فهم ثقافة مجتمعه وتطورها، وربط الدراسة بالبيئة المحلية، وجعل البيئة مصدر المعرفة، والتأكيد على ربط النواحي النظرية بالنواحي العملية.

وإذا كانــت هــذه الأهــداف على مستوى الوثائق الرسمية فهل هذه الأهــداف واضـــحة في أذهان القائمين على تنفيذها، تشير الدراسات التي قيمت الواقع: ومن خلال الملاحظات إلى:

- أن أهداف التعليم الأساسي تم صياغتها بصورة عامة وغير محددة وتــم تحليلها وتفريعها إلى أهداف إجرائية كما أن هذه الأهداف لا تتسم بالشمول والوضوح في الفكرة.
- عدم وضوح أهداف التعليم الأساسي في أذهان القائمين على التنفيذ فمـــنهم مـــن يرى أن أهداف التعليم الأساسي تعليم التلاميذ حرف بيئية، ومنهم يرها لا تختلف عن أهداف التعليم الابتدائي ومنهم من يراها تركز فقط على تعليم المهارات اليدوية أما المهارات الأساسية الأخرى مثل مهارة القراءة والكتابة والعد لا تركز عليها.
- أن أهداف التعليم الأساسي معزولة عما يجزي في العملية التربوية وقلمـــا تتـــرجم إلـــى أهداف تفصيلية في المناهج وطرق التدريس والمبنى المدرسي ...الخ فمثلاً هناك هدفاً يؤكد على تنمية شخصية التلميذ الذي يتضمن تنمية التفكير الناقد البناء ولم تترجم إلى أهداف تفـــصيلية يمكـــن مـــن خلالها تحقيق هذا الهدف والدليل على ذلك مـــازال الحفـــظ والتلقين والاستظهار هو السمة السائدة على طرق التدريس والمناهج والامتحانات.
- وإذا كـــان التعلـــيم الأساســـي يهدف إلى تزويد التلاميذ بالمهارات العملية القابلة للاستخدام والتي تمكنه من أن يكون مواطناً منتجاً في مجـــتمعه ومـــشاركاً فـــي ميادين التنمية، فهل في الواقع يتم تنفيذ مهارات عملية وكيف لا ومعظم بل كل مدارس التعليم الأساسي لا تهـــتم بتدريس المجالات العملية على اعتبار أنها مادة غير أساسية وأن المـــدارس غيـــر مجهـــزة لذلك كما أن لم يتحدد ما المقصود بالمـــواطن المنتج فهل المدرسة من خلال المجالات العملية يصبح

. مواطناً منتجاً؟ فهل هو تعليم حرفي؟ أم يهيئ التلميذ للحرفة ويكتشف ميوله واتجاهاته نحو حرفة ما.

وفي ظل مفهوم التعليم الأساسي وأهدافه المعلنة بالقانون رقم ١٣٩ لسنة ١٩٨١، نسأل ما هو تنظيم مرحلة التعليم الأساسي؟

٥- البنية التنظيمية :

سبق تعميم مرحلة التعليم الأساسي، فترة تجريب بدءاً من العام الدراسي ٧٧/ ١٩٧٨، في نحو ١٥٠ مدرسة بالمرحلتين الابتدائية والإعدادية، بإدخال بعض الأنشطة المهنية ضمن مواد الدراسة، بدءاً من الصف الخامس الابتدائي بقصد ربط التعليم بالمحيط البيئي، وبالعمل المنتج، وذلك بما يتفق وظروف البيئات المختلفة التي تقع فيها المدارس، ثم أخذت وزارة التربية والتعليم تتوسع في تطبيق هذا النظام "ففي العام الدراسي ٧٩/ ١٩٨٠ زيد عدد المدارس إلى ٤٥٠ مدرسة، ٣٦٢ ابتدائية، ٨٨ إعدادية[٢٧]، ثم ارتفع عدد المدارس إلى أكثر من ألف مدرسة ابتدائية وإعدادية موزعة على جميع المحافظات عام ١٩٨١/٨٠[٢٨].

وجاءت الخطوة التنفيذية لتطبيق التعليم الأساسي في مصر، بصدور قانون التعليم رقم ١٣٩ لسنة ١٩٨١، وبموجبه تقرر تعميم التعليم الأساسي ومدته تسع سنوات، منها ست سنوات للمدرسة الابتدائية وتسمى الحلقة الأولى من مرحلة التعليم الأساسي، على أن يتم التعليم تدريجياً بدءاً من العام الدراسي ١٩٨٢/٨١ في سائر المدارس الابتدائية. وبالنسبة لمدارس الإعدادية، بدأ تعميم هذا النظام على الصف السابع (الأول الإعدادي) عام ١٩٨٣/٨٢، وعلى الصف الثامن عام ١٩٨٤/٨٣، وعلى الصف التاسع عام ١٩٨٥/٨٤ وعلى هذا فإنه بحلول عام ١٩٨٥/٨٤ تم تعميم التعليم الأساسي كمرحلة إلزامية مدتها تسع سنوات في جميع المدارس الابتدائية والإعدادية.

ولـم يستمر هذا الوضع طويلاً، ففي عام ١٩٨٨ صدر القرار رقم ٢٣٣ بشأن تعديل بعض أحكام قانون التعليم رقم ١٣٩ لسنة ١٩٨١، ومنها المادة الرابعة، التي تم بموجبها خفض مدة الدراسة بمرحلة التعليم الأساسي إلـى ثماني سنوات: خمس منها للحلقة الأولى (المدرسة الابتدائية)، وثلاث للحلقة الثانية (المرحلة الإعدادية) وهنا يجوز لنا أن نسأل هل خفض سنوات الإلـزام في مصر يشكل خطراً على مسيرة التعليم ؟ أم أنه يحقق نجاحاً له؟ هـذا مـا سوف نناقشه فيما بعد. وتمشياً مع الوضع الجديد عدلت المادة رقـم ١٥ مـن القانون لتنص على أن التعليم الأساسي "حق لجميع الأطفال المـصريين الـذين يـبلغون السادسة من عمرهم تلتزم الدولة بتوفيره لهم، ويلتزم الآباء أو أولياء الأمور بتنفيذ ذلك على مدى ثماني سنوات".

ولكـي تبـرر الـوزارة سياستها في تخفيض الإلزام، ذكرت في كتاب أصدرته عام ١٩٨٩ عنوانه "تطوير التعليم في مصر، سياسته واستراتيجيته وخطـة تنفـيذه "أنهـا اسـتندت في سياستها في مجال التعليم الابتدائي إلى دراسـات خبرات أجنبية". وفي دراسة للأستاذ الدكتور أحمد حجي بعنوان تخفـيض سـنوات التربية والتعليم بالمدرسة الابتدائية، دراسة نقدية للسياسة التعليمية في مصر في ضوء الفكر التربوي الخبرات الأجنبية "بينت أن هذه الدراسـات الأجنبية والعربية والخبرات الأجنبية لا تؤكد سياسة الوزارة في تخفـيض سـنوات الإلـزام[٣٢] ومما يؤكد ذلك أن وزارة التعليم عدلت عن قرارها السابق بتخفيض سنوات الإلزام وصدر القانون رقم ٢٣ لسنة ١٩٩٩ ونـصت المادة الرابعة من القانون على أن "مدة الدراسة تسع سنوات للتعليم الأساسـي ويتكون من حلقتين" الحلقة الابتدائية ومدتها ست سنوات والحلقة الإعداديـة ومـدتها ثـلاث سنوات وتسري لأحكام هذا القانون على كل من يلـتحق؛ بالصف الأول بالحلقة الابتدائية اعتباراً من العام الدراسي ١٩٩٩/ ٢٠٠٠"[٣٣] معنـى ذلـك أن الـسنة السادسة عادت مع بداية عام ٢٠٠٤/ ٢٠٠٥، أما الوضع الحالي لتنظيم مرحلة التعليم الأساسي كالآتي:-

أ- الحلقة الأولى من التعليم الأساسي(٣٤):

هـــي المدرســـة الابتدائـــية مـــدة الدراسة بها خمس سنوات وتضم الـــصفوف من الأول حتى الخامس ولكي تضمن الوزارة قيامها بدورها في تنمـــية طاقـــات الطفـــل وقدراته، تم تقسيم هذه الحلقة إلى مستويين بموجب القرار رقم ٧١ لسنة ١٩٩٣:

المـــستوى الأول: يضم الصفوف الثلاثة الأولى ويتم فيه مساعدة الطفل على اكتساب المهارات الأساسية في القراءة والكتابة والحساب والتربية الدينية.

المـــستوى الثانـــي: يضم الصفين الرابع والخامس ويهدف إلى التأكيد على اســـتخدام الطفـــل المهـــارات الأساسية السابقة وتوظيفها في مناشط الحياة اليومـــية مـــنعاً من الارتداد إلى الأمية. وفي إطار الصيغة الموسعة للتعليم الأساسي والتربية للجميع وتحقيقاً لمبدأ تكافؤ الفرص التعليمية أولت الوزارة الاهتمام بالمدارس التالية:-

- **مدارس المجتمع:-**

قامـــت وزارة التـــربية والتعلـــيم بالاشتراك مع منظمة الأمم المتحدة للأطفـــال (اليونيسيف) بإنشاء ما يسمى بمدارس المجتمع في عزب ونجوع الـــريف المصري خاصة في المناطق النائية في صعيد مصر التي تتسم بقلة الخـــدمات وضـــآلة الـــسكان. وتنتـــشر فيها بؤر المقاومة للالتحاق بالتعليم الإلزامي، وخاصة بين الإناث، وقد افتتح من هذه المدارس في نجوع مركز مـــنفلوط بمحافظة أسيوط ١٩ مدرسة عام ١٩٩٣/٩٢. وافتتح ست مدارس في نجوع مركز دار السلام (أولاد طوق) بمحافظة سوهاج عام ١٩٩٤/٩٣ وبذلك أصبح عدد هذه المدارس ٢٥ مدرسة.

وتوالى افتتاح هذه المدارس حتى وصل عددها إلى ٢٠٧ مدرسة حسب الاتفاقـــية، وتـــضم هـــذه المدارس الأعمار من (٦-١٢) سنة ذكوراً وإناثاً، ويعـــتمد أسلوب التعليم في هذه المدارس على أسلوب التعليم الذاتي ويهدف مـــشروع مـــدارس المجـــتمع إلى تحقيق مبدأ التعليم لجميع وتوفير فرص

تعليمـــية للفتيات في المجتمعات الريفية المحرومة من التعليم وخفض نسب التسرب العالية من التعليم الابتدائي خاصة الفتيات. وتطبق مدارس المجتمع مناهج وزارة التربية والتعليم (حلقة أولى من التعليم الأساسي) ويعتمد العمل فيه على نظام الأعمار المتعددة والفصول متعددة المستويات.

- **مدارس الفصل الواحد:**

واهتماماً من الوزارة بتحقيق مبدأ تكافؤ الفرص، صدر القرار الوزاري رقـــم ٢٥٥ لـــسنة ١٩٩٣ بإنـــشاء ٣٠٠٠ مدرســـة ذات الفصل الواحد في المناطق التي لا تصل إليها الخدمات التعليمية مثل الكفور والنجوع والعزب النائـــية لمـــواجهة خطر عدم وصول هذه الخدمات إلى الفتيات في الشريحة العمرية من ٨ إلى ١٤ سنة وذلك سد منابع الأمية التي تفشت بينهن بصورة تـــنذر بالخطـــر مـــع مراعاة منح الدارسات في نهاية الدراسة شهادة إتمام الدراســـة بمدرســـة الفصل الواحد التي تعادل الشهادة التي تمنح عند انتهاء الدراسة بالحلقة الأولى من التعليم الأساسي.

وبـــدأ مشروع مدارس الفصل الواحد للفتيات بإنشاء عدد ٣١٣ مدرسة فـــي عـــام ١٩٩٤/٩٣ والـــتحق بها ٢٩٢٦ دارسة وأصبح عددها ٢٦١٢ مدرسة عام ٢٠٠١/٢٠٠٠ تغطي جميع أنحاء جمهورية مصر العربية، كما وصل عدد الدارسات في عام ٢٠٠١ إلى ٥٥٨٢٦ دارسة.[٣٥]

ب- الحلقة الثانية من التعليم الأساسي:[٣٦]

هـــي المدرسة الإعدادية مدة الدراسة بها ثلاثة سنوات وتضم الصفوف السادس والسابع والثامن.ويضم التعليم الإعدادي عدداً من المدارس المختلفة من حيث المناهج، وطبيعة الدراسة تحقق أهداف التعليم الأساسي الجوهرية بجانـــب أهـــداف خاصـــة تـــرتبط بالتـــنوع الذي فرضته متطلبات التطور الاقتـــصادي والحـــضاري الذي تمر به البلاد والذي يراعى من جهة أخرى

الفــروق الفردية بين التلاميذ من حيث القدرات والميول والاتجاهات، ويضم هذا التعدد ما يلي:-

- **المدارس الإعدادية العامة:**

تركــز الدراسة فيها على تزويد التلاميذ بقدر مناسب من المعلومات الثقافــية والعلمــية التي يمكن استكمالها في المرحلة الثانوية العامة والفنية. والتــي غالــباً مــا يلتحق بها المنتهون من التعليم الإعدادي. ويقبل بالصف الأول الإعــدادي جمــيع التلاميذ الناجحين في امتحان الصف الخامس من الحلقــة الأولــى (الابتدائية) التي تعقده الإدارة وفق تنسيق تجريه المديريات في الإدارات التعليمية.

- **المدارس الإعدادية الخاصة:**

مــنها إعدادي عربي، وإعدادي لغات وهي تتبع نفس الخطة الدراسية التــي تتــبعها المــدارس الإعداديــة العامة إلا أن مدارس اللغات تزاد فيها حــصص اللغــة الإنجليزية بالإضافة إلى تدريس العلوم والرياضيات باللغة الأجنبــية ويُقــبل الــناجحون في امتحان الصف الخامس الابتدائي بفصول الــصف الأول الإعــدادي فــي نفــس المدرسة بشرط نجاحهم في امتحان المستوى الرفيع للغة الأجنبية.

- **مدارس اللغات التجريبية:**

أنــشأتها وزارة التــربية والتعلــيم إيماناً منها بأنها سوف تكون منافــساً للمــدارس الخاصــة، وأنها سوف تهتم باللغة الأجنبية خاصة وأننا نعــيش عصر المعلومات، وخطتها الدراسية هي نفس خطة مدارس اللغات الخاصة.

- **المدارس الإعدادية المهنية:**

وبموجب القانون رقم ٢٣٣ لسنة ١٩٨٨ المعدل لقانون التعليم رقم ١٣٩ لــسنة ١٩٨١، أشــارت المــادة ١٨ إلــى إنشاء "المدارس الإعدادية المهنــية" بهدف "التغلب على المشكلات التي صادفت المسار الخاص، لأن

عـــدد كبير من التلاميذ لا يقبل بجدية على التعليم الإعدادي، ويتكرر رسوبه فيه، وينتهي به الحال إلى الحصول على ما يسمى بمصدقة التعليم الأساسي، وفي الوقت نفسه لا يستطيع أحد، من هؤلاء الالتحاق بأي مركز من مركز التدريب المهني أو تعليم حرفه في غير هذه المراكز قبل بلوغ سن ١٦ سنة مـــن عمره[٣٧] تهتم الدراسة في مدارس التعليم الإعدادي المهني بالتدريبات المهنـــية حتـــى يـــتمكن التلاميذ من الإسهام في مجالات العمل والإنتاج مع تزويدهم بالقدر الضروري من المعلومات الثقافية، يلتحق بها كل من:

- التلاميذ الذين يبدون رغبتهم في الالتحاق بهذه المدارس بعد اجتياز الحلقة الابتدائية.
- التلاميذ الذين يتكرر رسوبهم بالحلقة الابتدائية بشرط قضائهم أكثر من سبعة أعوام فيها.
- التلامـــيذ الـــذين يتكرر رسوبهم مرتين متتاليتين، بالصف الأول أو الثاني الإعدادي.

- **المدارس الإعدادية الرياضية التجريبية:**

وأنـــشأت الـــوزارة أيضاً مدارس إعدادية رياضية بموجب القرار الـــوزاري رقم ١٧٥ في ١٩٨٨/٤٨، الذي تقرر بموجب المادة الأولى منه أن تنـــشأ بكل محافظة عدد من المدارس الرياضية التجريبية التي تهدف إلى تنمـــية القـــدرات الحـــركية والارتقـــاء بهـــا، واكتشاف القدرات والمواهب الرياضـــية لـــدى التلامـــيذ، ويقـــبل بالصف الأول من المدارس الإعدادية الرياضـــية التجـــريبية التلاميذ والتلميذات الذين أتموا بنجاح امتحان الصف الخـــامس الابتدائي بشرط: اجتياز الكشف الطبي، وتوفير القدرات اللازمة، وحصول التلميذ على بطولة رياضية على المستوى المركزي أو المحلي.

- **المدارس الإعدادية للتربية الخاصة:**

تتـــنوع هـــذه المـــدارس إلى: مدارس النور للمكفوفين ومدارس الحافظـــة علـــى البـــصر، ومدارس وفصول التربية الفكرية، وفصول شلل

الأطفال وروماتيزم القلب، ومدارس الأمل للصم وضعاف السمع.وتسعى الوزارة (ممثلة في الإدارة العامة للتربية الخاصة) بتوفير الخدمات التعليمية لتعليم الفئات الخاصة تحقيقاً لمبدأ تكافؤ الفرص التعليمية وتنفيذاً لنص القانون "التعليم حق لجميع الأطفال المصريين".

وفي ضوء فلسفة التعليم الإعدادي ووظائفه فهو يسعى إلى تحقيق الأهداف التالية:(٣٨)

- متابعة تحقيق أهداف المدرسة الابتدائية فيما يتصل بتنمية الطاقات الجسمية والعقلية والوجدانية والاجتماعية بما يتمشى مع مراحل النمو في هذا المستوى من التعليم.
- ترسيخ القيم الدينية وفهم الدين فهماً صحيحاً واحترام عقائد الآخرين بعيداً عن التعصب والتطرف.
- تنمية وتدعيم الاتجاهات والممارسات الديمقراطية ووضع أسس المشاركة السياسية والعمل التعاوني من خلال الأنشطة المدرسية المختلفة على نحو يمكنهم من التفاعل الإيجابي مع أفراد ومؤسسات المجتمع والوفاء بحقوق الموطنة وواجباتها.
- إعطاء أولوية متقدمة لعلوم المستقبل من حيث التعمق في أساسياتها وما يفرضه ذلك من تغيير في الخطة الدراسية.
- تنمية مهارات الاتصال والتواصل من خلال الاهتمام بترسيخ مهارات اللغة العربية باعتبارها أساساً لتدعيم الهوية القومية والاهتمام باللغات الأجنبية باعتبارها مدخلاً للتواصل مع الحضارات العالمية.
- تنمية مهارات التفكير الناقد والموضوعي بما يمكن التلاميذ مع الموازنة والاختيار بين مختلف الأفكار والبدائل والمواقف وبما يكسبهم القدرة والمرونة على التعامل مع تحديات المستقبل ومتغيراته.

- تدعـيم مقـومات الهـوية القومية والشخصية المصرية والانتماء للوطن.
- تنمـية المـيول والاتجاهات الذاتية المختلفة بما يتلاءم مع متطلبات مرحلة النمو التي يمر بها التلاميذ.

٦- خطة الدراسة والمقررات الدراسية

توضـح لـنا خطة الدراسة بالحلقة الأولى من التعليم الأساسي (المدرسـة الابتدائية) ،وتمشيا مع فلسفة التعليم الأساسي وأهدافه، فإن التلميذ يـدرس التـربية الدينية(ثلاث حصص فى الأسبوع)، واللغة العربية (١٢ حـصة أسبوعياً) ما عدا الصف الرابع والخامس(١١ حصة) والخط العربي حـصتان فـي الأسـبوع مـا عدا الصف الرابع والخامس (حصة واحدة) والرياضـيات (٦ حـصص)، والعلـوم والدراسات الاجتماعية لكل منهما حصتان في الأسبوع بدءاً من الصف الرابع يحل محلها في الصفوف الباقية مادة الأنشطة التربوية والمهارات العملية (١٠ حصص)، والتربية الرياضية والفنـية والموسيقية والمهارات العملية لكل منهما حصتان في الأسبوع بدءاً مـن الـصف الـرابع، واللغة الأجنبية (٣حصص) بدءاً من الصف الرابع وأخيراً حصة مكتبة لجميع صفوف المدرسة. فيكون إجمالي عدد الحصص فـي كـل مـن الصفوف الأول والثاني والثالث (٣٤ حصة أسبوعياً) وفي الصفين الرابع والخامس (٣٨ حصة أسبوعياً) ويلاحظ أن المهارات العلمية تتـضمن أربعة مجالات، وهي المجال الزراعي والمجال التجاري والمجال الصناعي، والاقتصاد المنزلي، وتختار كل مدرسة مجالين فقط من بين هذه المجالات، في ضوء ظروف البيئة التي توجد فيها المدرسة، مع مراعاة أن يدرس للبنات مجال الاقتصاد المنزلي بصفة أساسية .

و يَـدْرسَ التلمـيذ فـي الحلقة الثانية (المدرسة الإعدادية)، التربية الدينية "حـصتان فـي الأسـبوع" واللغة العربية (٦ حصص)، واللغة الأجنبية (٥ حـصص)، والرياضـيات (٥ حصص)، والمواد الاجتماعية (٣ حصص)،

والعلـــوم (٤ حـــصص)، التربية الفنية (حصتان)، التربية الموسيقية (حصة واحدة)، والتربية الرياضية (حصتان)، والثقافة المهنية والتدريبات المهنية (٤حـــصص).وتتــضمن التدريـــبات العملية، المجال الزراعي والصناعي، والـــتجاري والاقتصاد المنزلي، يدرس كل تلميذ مجالاً أساسياً، يخصص له ثـــلاث حـــصص، والمجال الآخر إضافي، ويخصص له حصتان، على أن تـــدرس للبـــنات مجـــال الاقتـــصاد المنزلي بصفة أساسية مع ملاحظة أن المجـــالات العملـــية "تهدف إلى أن يكون التلميذ قادراً على أن يؤدي بمهارة كـــل الأعمـــال التي يحتاجها في حياته اليومية في المنزل والمدرسة، وفي الحياة خارجها ليعيشوا كمواطنين في مجتمع عصري [٣٩]، كما تهدف أيضاً إلى الربط بين التعليم والعمل المنتج، والتأكيد على النواحي التطبيقية للتعليم، وتـــشجيع النـــشاط الابتكاري للتلاميذ، وتعويد التلاميذ احترام العمل اليدوي وغير ذلك.

أمـــا بالنـــسبة لتلاميذ المدرسة الإعدادية المهنية يدرسون المواد الثقافية من الكـــتب المقـــررة بالحلقة الثانية من التعليم الأساسي بعد تحديد موضوعات مخـــتارة مـــن هذه الكتب، أما المجالات العملية فلا توجد لها كتب مقررة، وتحـــدد الـــوزارة الموضـــوعات التـــي يتم تدريسها في كل مجال، وتترك للمـــدرس حـــرية التصرف في حدود المنهج المقرر ويخصص ٢٠ حصة للمجالات العملية، ويخصص ٢٠ حصة في الأسبوع للمواد الثقافية[٤٠].

وفـــي المدارس الرياضية التجريبية، يطبق نظام التعليم في المدارس العامة مـــن حـــيث الخطة، فتسير الدراسة طبقاً للخطة الدراسية المطبقة بالمدارس الإعداديـــة، علـــى أن يخـــصص فـــي الجدول المدرسي عدد ١٠ حصص أســـبوعياً للتـــربية الرياضية موزعة كالآتي: حصتان لتدريس منهج التربية الرياضـــية، وثمانـــي حـــصص لكل مجموعة (قدم، سلة، طائرة...) وينقسم المنهج إلى جزئين:

المنهج الخاص بالتربية الرياضية بمدارس التعليم العام.

المـــنهج الخـــاص بكل رياضة مدرجة بخطة جماعية وفردية بحيث تشتمل على برامج تدريبية مقننة [٤١].

ورغم ما جاء في الوثائق الرسمية عن خطة الدراسة والمقررات إلا أننا نجد تنفـيذ ذلـك يـواجه مشكلات كثيرة سوف نتعرف عليها في الفصل السادس[٤٢]

٧- **تقويم التلاميذ:-**

يـــتم تقويم التلاميذ في مرحلة التعليم الأساسي على أساس نص المادة رقـــم (١٨) لـــسنة ١٩٨١الـــذي يتضمن "عقد امتحان من دورين في نهاية مـــرحلة التعليم الأساسي، ويمنح الناجحون فيه شهادة إتمام الدراسة بمرحلة التعلـــيم الأساســـي"، وكـــل من أتم مدة الإلزام، أما بالنسبة لامتحانات النقل فيـــصدر بـــنظامها، وقواعد النجاح، وفرص الرسوب أو الإعادة قرار من وزير التعليم، بعد موافقة المجلس الأعلى للتعليم[٤٣].

وصـــدرت بعد ذلك قرارات عديدة، تنظم عملية التقويم، كان أخرها القرار الوزاري رقم (٤٦٦) لسنة ١٩٩٩ بشأن تقويم الطلاب في امتحانات النقل والشهادة بالتعليم الأساسي حيث نص القرار على: [٤٤]

تـــوزع درجات النهاية العظمى لكل مادة التي يؤدي فيها الطلاب امتحاناً في نهاية العام على النحو التالي:

- ٢٠% مـــن الدرجة النهائية العظمى لأعمال السنة على مدار العام الدراسي.
- ٤٠% من درجة النهاية العظمى للامتحان التحريري الذي يعقده في نهاية الفصل الأول لم تتم دراسته في هذا الفصل.
- ٤٠% مـــن الدرجة النهائية للامتحان التحريري الذي يعقد في نهاية العام الدراسي ولم تتم دراسته في هذا الفصل.

وجـــدد القـــرار القـــصد مـــن أعمال السنة هو قياس قدرة الطالب على التحصيل الدراسي ومدى نموهم وتقدمهم في كل مادة دراسية بالإضافة إلى قـــياس قـــدراتهم علـــى الفهـــم والتفكير والإبداع والاستنتاج وغير ذلك من

العمليات العقلية وكذلك مشاركتهم في مجال الأنشطة المدرسية داخل الفصول وخارجها للوقوف على قدراتهم ومهاراتهم واتجاهاتهم العلمية والسلوكية على مدار العام الدراسي ويتضمن تقويم الطلاب في أعمال السنة النواحي التالية:

- الاختبارات التحريرية ويخصص لها ٥٠% من الدرجة.
- الأعمال التحريرية والأنشطة المصاحبة (كراسة مادة، مجهود شخصي، بحث) ويخصص لها ١٥%
- الاختبارات الشفوية والعملية حسب طبيعة كل مادة ويخصص لها ١٥% من الدرجة
- السلوك ويخصص له ١٠% من الدرجة
- المواظبة ويخصص لها ١٠% من الدرجة

ولرصد أعمال السنة يقسم العام الدراسي إلى ست فترات زمنية، تنتهي كل فترة باختبار تحريري ذو طابع موضوعي يخصص له نصف الدرجة المخصصة لأعمال السنة ويخصص باقي الدرجة للأعمال اليومية والأنشطة المصاحبة للمادة الدراسية والاختبارات الشفوية والنواحي السلوكية والمواظبة ثلاثة امتحانات في الفصل الدراسي الأول (أكتوبر،نوفمبر، ديسمبر) وثلاثة امتحانات في الفصل الدراسي الثاني (فبراير، مارس، أبريل) وإذا تخلف الطالب عن أي من الامتحانات الشهرية بغير عذر أو بعذر مقبول فيعطى (صفراً) ما لم يكن غيابه مرض ثابت أقرته الجهات الطبية المتخصصة أو بسبب ظرف اجتماعي طارئ حال بينه وبين حضور الامتحان وفي هذه الحالة تحذف درجة الاختبار الذي تغيب عنه من المتوسط ويطلع ولي الأمر على نتيجة الطالب في كل فترة زمنية، وتعتبر درجة أعمال السنة هي متوسط الدرجات التي يحصل عليها الطالب في الفترات الست.

وواقع عملية التقويم في مدارسنا يشير إلى اقتصار عملية التقويم على أسلوب واحد فقط وهو الامتحان التحريري الذي يعقد في نهاية كل فصل مع شكلية أعمال السنة، أي أنه يركز على الجانب المعرفي دون الجوانب الأخرى

فضلاً عن إهمال التقويم في التربية الرياضية والتربية الموسيقية والمكتبية، أما المجالات العلمية فتقويمها يتم بطريقة شكلية حيث يتم بطريقة نظرية، (امتحان تحريري) رغم أن التدريس وطريقة التعليم من المفروض أنها عملية، وأيضا الكمبيوتر وغيرها. الأمر الذي يؤدي إلى إهمال تلك الموارد من جانب المعلم والتلميذ المسئول

٨- إدارة التعليم الأساسي وتمويله:

يتمثل التركيب الهيكلي لنشاط التعليم الأساسي في مجموعة من الأجهزة والوحدات والتقسيمات التنظيمية تتوزع -شأنها في ذلك شأن الأنشطة ذات الطابع الخدمي- بين إدارة مركزية ووحدات محلية ترتبط ببعضها البعض بعلاقات تنظيمية تحدد في إطارها قنوات الاتصال وتنوع المعلومات التي تتدفق من خلالها، والتنظيم الحالي لأجهزة ووحدات التعليم الأساسي في كل من المستويات التالية[٤٥]:-

أ- المستوى الأول ديوان الوزارة:

يضم قطاع التعليم بالديوان العام إدارة مركزية للتعليم الأساسي يرأسها وكيل وزارة يتبع مباشرة لوكيل أول الوزارة رئيس قطاع التعليم ويتكون تنظيم الإدارة المركزية للتعليم الأساسي من الإدارة العامة للتعليم الابتدائي، والإدارة العامة للتعليم الإعدادي والإدارة العامة للتربية الخاصة، والإدارة العامة لتعليم الكبار ومحو الأمية.

ب- المستوى الثاني: مديرية التربية والتعليم بالمحافظات:

يمـــارس نشاط التعليم الأساسي على مستوى المحافظة عن طريق إدارات المـــرحل التعليمـــية الـــتابعة لأشراف وكيل المديرية وتتضمن هذه الإدارات: إدارة التعلـــيم الابتدائـــي ويرأسها مسئول بمستوى مدير مرحلة، وإدارة للتعليم الإعدادي ويرأسها مسئول بمستوى مدير مرحلة.

كمـــا تتولى كل من إدارة التعليم الابتدائي وإدارة التعليم الإعدادي الإشراف الفني على الأقسام التعليمية (ابتدائي/ إعدادي) التابعة للإدارات التعليمية من المستوى ب والمستوى جـــ.

ويتولـــى مـــسئول للتعلـــيم الأساســـي- في حالة وجوده- التنسيق والمتابعة لعمليات توزيع التجهيزات والمستلزمات الخاصة بالمجالات العملية لمدارس التعليم الأساسي.

ج- المستوى الثالث: الإدارة التعليمية بالمركز/ الحي

إذا كانت الإدارة التعليمية من ذات المستوى (أ) فإنه:

- يتبع مدير عام الإدارة التعليمية مباشرة لوكيل الوزارة مدير مديرية التربية والتعليم بالمحافظة.
- يمارس نشاط التعليم الأساسي على مستوى الإدارة للتعليمية (أ) عن طـــريق إدارات المـــراحل التعليمية التابعة لإشراف وكيل الإدارة التعليمية.
- يوجد بها إدارة للتعليم الإعدادي وأخرى للتعليم الابتدائي.
- تـــتم اتـــصالات إدارات المـــراحل التعليمـــية بمـــستوى المحافظة بـــالإدارات المماثلـــة بالإدارات التعليمية (أ) عن طريق مدير مدير عام الإدارة التعليمية المختص.

أما في حالة الإدارة التعليمية ذات المستوى ب، جـــ فإن:

- يتبع مدير الإدارة التعليمية لوكيل المديرية بالمحافظة.

- يمــارس نشاط التعليم الأساسي عن طريق الأقسام التعليمية التابعة لإشـــراف وكـــيل الإدارة التعليمية حيث يوجد قسم للتعليم الابتدائي وقسم آخر للتعليم الإعدادي.
- يـــشرف رئيس قسم التعليم الابتدائي على عدد من الأقسام التعليمية التـــي يشرف كل منها على عدد من المدارس الابتدائية الواقعة في نطاق جغرافي معين.
- تتبع الأقسام التعليمية الإشراف الوظيفي لإدارات المراحل التعليمية بالمديرية.

د- المستوى الرابع المدرسة:

تعتبـــر إدارة المدرســـة أصغر وحدة إدارية في النظام التعليمي وإدارة المدرسة الابتدائية تتبع لإدارة/ قسم التعليم الابتدائي بالإدارة التعليمية وإدارة المدرســـة الإعداديـــة تتـــبع لإدارة/ قسم التعليم الإعدادي بالإدارة التعليمية. وتعمـــل إدارة كـــل مـــن المدرسة الابتدائية والمدرسة الإعدادية مستقلة عن الأخرى.

ويعـــاون إدارة المدرســـة الابتدائية، وإدارة المدرسة الإعدادية مجلسين هما مجلس إدارة المدرسة، ومجلس الأباء والمعلمين.

٩- مراجع الفصل وهوامشه

(١) سعيد إسماعيل علي، "التجارب المصرية في مجال التعليم الأساسي النظامي"، مؤتمــر التعليم الأساسي بين النظرية والتطبيق ٢١-٢٥ إبريل، ١٩٨١، كلية التربية، جامعة حلوان، القاهرة ١٩٨١، ص ٢.

(٢) أحمد حسن عبيد، مرجع سابق، ص ١٢٩.

(٣) محمد شفيق عطا، "واقع التعليم الأساسي"، مؤتمر التعليم الأساسي بين النظرية والتطبيق، مرجع سابق، ص ٤.

(٤) زيـــنب محمود محرز، أمثلة من تطبيقات التعليم الأساسي في مصر، مركز التوثيق التربوي، القاهرة، ١٩٨٧، ص ٧.

(٥) عبد الغني عبود "من التعليم الابتدائي إلى التعليم الأساسي"، الباب الخامس من فلـــسفة التعلـــيم الابتدائـــي وتطبيقاته، ط١، دار الفكر العربي، القاهرة، ١٩٨٢، ص ٥٢١.

(٦) أحمـــد إسماعيل حجي، نظام التعليم في مصر، دراسة مقارنة، دار النهضة العربية د. ت، ص ٢١٢.

(٧) منصور حسن ويوسف خليل، مرجع سابق، ص ١٩.

(٨) رابطـــة التـــربية الحديـــثة، المدرســـة الأولية الريفية، مطبعة لجنة التأليف والترجمة والنشر، القاهرة، ١٩٤٠، ص ٦.

(٩) منصور حسين ويوسف خليل، مرجع سابق، ص ٢٢.

(١٠) المركـــز القومـــي للـــبحوث التـــربوية، مشروع تقويم المدرسة التجريبية الموحدة بمدينة نصر، القاهرة، ١٩٧٧، ص ٦٩.

(١١) ســـليمان عبد ربه محمد، "التعليم الأساسي في المرحلة الأولى في جمهورية مـــصر العـــربية"، الفصل الرابع في التعليم في المرحلة الأولى واتجاهات تطويره للدكتور عبد الغني عبود وآخرون، ط١، مكتبة النهضة المصرية، القاهرة، ١٩٩٤، ص ١٥٧.

(١٢) أنور السادات، برنامج العمل الوطني، المؤتمر القومي العام الثاني في دور انعقاده الأول، وزارة الثقافة والإعلام، الهيئة العامة الاستعلامات، ١٩٧١، ص ٣٥- ٣٦.

(١٣) يوسف صلاح الدين قطب، "التعليم الأساسي"، صحيفة التربية، العدد الثاني، رابطة التربية الحديثة، ١٩٨٧، ص ٢.

(١٤) منصور حسين ويوسف خليل، مرجع سابق، ص ١٣.

(١٥) محمد شفيق عطا، مرجع سابق، ص ٣.

(١٦) مـــصطفى كمـــال حلمي، التعليم في مصر- حاضره ومستقبله، اليونسكو، وجمهـــورية مصر العربية، السنة ١٥، العددين ٤،٣، القاهرة ١٩٧٧، ص ٢٥.

(١٧) قانون رقم ١٣٩ لسنة ١٩٨١، إصدار قانون التعليم، الهيئة العامة للمطابع الأميرية، ١٩٨١، ص ٧-٨.
(١٨) عبد الغني عبود، مرجع سابق، ص ٥٣.
(١٩) المرجع الأسبق، ص ٧.
(٢٠) المرجع السابق، ص ٨.
(٢١) تقرير قدمته مصر إلى المؤتمر الإقليمي للسياسات التربوية والتعاون في مجالات التربية في إفريقيا، وزارة التربية والتعليم، ١٩٨٢، ص٨.
(٢٢) مصطفى كمال حلمي، "فكرة التعليم الأساسي وأهدافه"، مجلة الرائد القاهرة، ١٩٧٧، ص ١٩.
(٢٣) عبد السلام عبد الغفار، "ندوة مشكلات التعليم الأساسي"، مؤتمر معلم التعليم الأساسي، الحاضر والمستقبل، كلية التربية حلوان، القاهرة، ١٩٨٢، ص ٥٥٦.
٢٤) الاستبيان الخاص بالإعداد للدورة التاسعة والثلاثون للمؤتمر الدولي للتربية، جنيف، ١٩٨٤، ص ١، ٢.
(٢٥) قانون رقم ٣٩ لسنة ٨١، مرجع سابق، ص ٨.
(٢٦) المرجع السابق، ص ص ٨- ١٢.
(٢٧) منصور حسين، "احتياجات التطبيق المادية والبشرية ومراحل التنفيذ"، مؤتمر التعليم الأساسي بين النظرية والتطبيق، ٢١/٢٥ إبريل ١٩٨١ القاهرة، ١٩٨١.
(٢٨) التعليم من أجل التنمية الشاملة والعمل المنتج في إطار خصائص اتجاهات المجتمع المصري، دراسة مقارنة من وفد مصر للمؤتمر الدولي الثاني والثلاثون للتربية في جنيف، وزارة التربية والتعليم، القاهرة، ١٩٨١، ص ٤.
(٢٩) تقرير عن تطور التربية والتعليم في جمهورية مصر العربية، عامي ٧٨/ ١٩٧٩- ٧٩/١٩٨٠، المركز القومي للبحوث التربوية، القاهرة، ١٩٨١، ص ١٥.
(٣٠) قانون رقم ١٣٩ لسنة ١٩٨١. مادة ١٥.
(٣١) أحمد فتحي سرور، تطوير التعليم في مصر- سياسته وإستراتيجيته وخطة تنفيذه (التعليم قبل الجامعي)، وزارة التربية والتعليم، القاهرة ١٩٨٩، ص ص ١٨٨- ١٢٦.
(٣٢) أحمد إسماعيل حجي، تخفيض سنوات التربية والتعليم بالمدرسة الابتدائية دراسة نقدية للسياسة التعليمية في مصر في ضوء الفكر التربوي والخبرات الأجنبية، مكتبة النهضة المصرية، القاهرة، ١٩٨٩، ص ١٤٦.
(٣٣) قانون رقم ٢٣ لسنة ١٩٩٩ بتعديل بعض أحكام قانون التعليم الصادرة بالقانون رقم ١٣٩ لسنة ١٩٨١، مادة (٤).

(٣٤) المركز القومي للبحوث التربوية والتنمية، **تطور التعليم في جمهورية مصر العربية** ١٩٩٢- ١٩٩٤، القاهرة، ١٩٩٤، ص ٣، ٤.
(٣٥) المركـز القومي للبحوث التربوية والتنمية، **تجارب رائدة في مجال التعليم قبل الجامعي في مصر**، القاهرة، ٢٠٠٢، ص ١٦.
(٣٦) **المرجع الأسبق**، ص ص ٦-٨.
(٣٧) ٠٤تقريـر لجـنة التعلـيم والبحث العلمي عن مشروع قانون بتعديل بعض أحكام قانون التعليم الصادر بالقانون رقم ١٣٩ لسنة ١٩٨١.
(٣٨) وزارة التـربية والتعلـيم، "التعلـيم للجمـيع في جمهورية مصر العربية" **اجـتماعات الدول التسع حول التعليم للجميع**، ١٦-١٨ سبتمبر ١٩٩٧، ص ١٥.
(٣٩) حـسين بـشير محمود، "المجالات العلمية في مرحلة التعليم الأساسي" **ندوة الـتجديد التـربوي في مصر**،٢٧فبراير-٣مارس ١٩٨٨ المركز القومي للبحوث التربوية والتنمية، القاهرة، ١٩٨٨، ص٧٣، وانظر أيضا: **تطور التعليم في ج م ع** ٩٢-١٩٩٤، ص ٥-٩.
(٤٠) محمد فتحي حافظ، **تقرير نهاية ١٩٨٩/٨٨ عن التعليم الإعدادي**، الإدارة العامة للتعليم الإعدادي، القاهرة، ١٩٨٩، ص٩.
(٤١) وزارة التـربية والتعليم، **مجلة التربية والتعليم**، نشرة غير دورية يصدرها المكتب الفني للوزير، العدد الأول، ١٩٨٩، ص ٥٤.
(٤٢) أنظر الفصل السادس ص ص
(٤٣) قانون التعليم ١٣٩ لسنة ١٩٨١، **مرجع سابق**، ص ٨.
(٤٤) قـرار وزاري رقم (٤٦٦) بتاريخ ١٩٩٩/٩/١٤ بشأن نظام تقويم الطلاب فـي امـتحانات النقل والشهادة بالتعليم الأساسي والصف الأول الثانوي والتـربية الخاصــة، مجلة التربية والتعليم، العددان السابع عشر والثامن عـشر، المركز القومي للبحوث التربوية، وزارة التربية والتعليم، أكتوبر ٩٩ /يناير ٢٠٠٠، ص ١٢٦.
(٤٥) شاكر محمد فتحي أحمد وآخرون، **مرجع سابق**. وأنظر أيضا:
- أمـيل فهمـي شنوده، أحمد اسماعيل حجي ، **إدارة المدرسة الابتدائية**، للمستوى الثالث لتأهيل معلمي الحلقة الأولى من التعليم لأساسي، ١٩٨٩، ص ص ١١٠-١٢٣.

الفصـــل الرابــع

معلم التعليم الأساسي في مصـــــر

تقديم :

يعتبر المعلم الركيزة الأساسية التي تعتمد عليها العملية التعليمية ، فهو قائـد هـذه العملـية ، حيث يقع على عاتقه تنفيذ التطـوير الذي يحدث في التعلـيم ليـساير هـذا العصر الذي يتسم بالسرعة والتعقيد . نتيجة للتطور الهائــل في المعرفة العلمية والتكنولوجية ، مما يفرض ضرورة وجود معلم علـى درجة عالية من الكفاءة يتصل بكل جديد في مجال تخصصه ، ويتيح الفرصـــة أمام تلاميذه للإبداع عن طريق استثارتهم والكشف عما لديهم من قدرات وطاقات كامنــة .

بـل أن دور المعلـم لـم يعد يقتصر على تنفيذ التطوير بل المشاركة بفعالية في هذا التطوير من خلال المشاركة في رسم السياسات التربوية وفي تطبـيقها وتقيـيمها ، لذلك نجد أن هناك علامة متبادلة بين تطوير التعليم ، والمعلـم ومـسئولياته ، فـإذا كان المعلم المسئول الأول عن تحقيق أهداف الـسياسات المتطورة للتعليم ،فهو في الوقت نفسه يعد أحد العوامل الأساسية التـي تدفع عجلة تطوير التعليم إلى الأمام(١) ، مما يستلزم معلم معد إعداد يتناسـب مـع خـصائص هذا العصر قادر على أنه يتعامل معه ويستوعب آلـياته معلم معد إعداد علمى قائم على مهارات البحث العلمى والتعلم الذاتى ، لـذا فـإن المعلـم في حاجة إلى منهج إعداد تتكامل فيه الجوانب النظرية لعلـوم العـصر مـع تطبيقاته في الحياة بحيث تكون الخبرات النظرية في إعـداده مـتوازنة ومتواكبة مع الخبرات العملية والعلمية في مناهج الإعداد التـي تحتاج إلى دراسة منظمة علمية وليس بمجرد الممارسة والخبرة ،(٢) بالإضـافة إلـى حاجه المعلم إلى مراجعة مستمرة لما يستجد من المعارف

والعلوم في مجال تخصصه والمجال النربوي أيضا ، وهذا يشير إلى أهمية إحـداث نـوعا من التكامل بين عمليات إعداده مع عمليات تدربيه في أثناء الخدمة . خاصة وأن النظرة إلى التعليم قد تغيرت ، فلم يعد مجرد حرفة أو عمـلا يـستطيع أى فرد يقوم به في أى وقت بل اتسع مفهومه وتحول إلى مهنة لها أصولها العلمية ومهاراتها الفنية .(٣)

ونظـراً لمكانـة المعلـم في المنظومة التعليمية لذا اهتمام معظم دول العـالم باختـيار افـضل العناصر للالتحاق بمعاهد وكليات إعداد المعلم بل ومراجعة أنظمة إعداده قبل الخدمة وفي أثنائها . إلى جانب اهتمامها بإعداده مهنـياً والـذي لا يقل أهمية عن إعداده في التخصص ليصبح معلماً صالح للـتدريس ، والعمـل بهذه المهنة السامية على أن يكون الإعداد داخل إطار الجامعـة وقد بدأت مصر تحذو حذو الدول المتقدمة في مجال إعداد المعلم حيث اتجهت نحو توحيد مصادر إعداد المعلم ليكون هذا الإعداد تحت مظلة كليات التربية إلى جانب اهتمامها بتدريبه في أثناء الخدمة .

١- متطلبات أساسية لإعداد معلم التعليم الأساسي:

انطلاقـا مـن فلـسفة التعلـيم الأساسي التي يعد في ضوئها المعلم ، توصـلت الحلقـة الدراسية التي عقدت حول إعداد معلم التعليم الأساسي في الـدول العربية في ديسمبر ١٩٨٨ إلى مجموعة من الاعتبارات التي يجب أخذها في الحسبان عند إعداد المعلم الذي يقع على عاتقه تحقيق الأهداف من خلال ما يناط إليه من أدوار ، وتتمثل هذه المتطلبات فيما يلي : (٤)

أ- أن يراعـى فـي فلسفة الإعداد بالمعاهد والكليات مبدأ التكامل ، وأن يكـون الطالـب/ المعلم مزوداً بالمعرفة والمهارات اللازمة لتحقيق أهداف التعلـيم الأساسـي التـي تمكنه من تقديم مناهج التعليم الأساسي التي تتسم بالتكامل من خلال :

- تطوير محتوى مناهج كليات ومعاهد إعداد المعلم بحيث يتحقق فيها درجة معينة من التكامل يتشبع بها الطلاب .
- تطوير أساليب اختيار هيئات التدريس المؤمنة بفلسفة التكامل .
- نشر الوعي بأهمية التكامل في تحقيق أهداف التعليم الأساسي واقتناع المعلمين بجدواه وفوائده للنشأ حتى يتشبع المعلم بهذه الفلسفة ويطبقها باقتناع . على أن يشمل إعداد المعلم أدواره المتعددة كناقل للمعرفة وكمحفز على التعليم وكداعية لجتماعي إلى جانب دوره في الربط بين البيئة المحلية بوضعها الحالي ومستقبلها ، وبين المقررات والأنشطة التي تقدم في المدرسة . مما يؤكد على زيادة الاهتمام بدوره كموجه ومخطط في العملية التعليمية .

ب- أن يكون المعلم متفهماً للبيئة وتنمية المجتمع ، قادراً على المشاركة في الأنشطة البيئية المختلفة بأن تشتمل برامج كليات ومعاهد إعداد المعلمين على مقررات نظرية في الدراسات البيئية ، وأساليب تنمية المجتمع وتدريب الطلاب عليها عملياً ، واعتبار هذا الجانب جانب أساسي من جوانب إعدادهم لمهنة التدريس في التعليم الأساسي . وأن تخصص درجات التدريبات العملية أسوة بالدرجات المخصصة للتربية العملية على التدريس بالمدارس ، ويمكن أن تكون تلك التدريبات المتصلة بخدمة المجتمع في فترة الإجازات الصيفية .

ج- أن يكون المعلم متفهماً لأبعاد المجالات العملية ويستطيع أداء دوره بكفاءة : أن يعد المعلم لتدريس أحد المجالات العلمية ، ويراعى ذلك في اختيار الطالب. إكساب الطالب مهارات تدريس المواد المتكاملة عن طريق

- مزج الجانب التطبيقي أو العملى مع الجوانب النظرية .
- أن يتضمن الإعداد لمعلمى المواد الأكاديمية تأهيلهم عمليا في ناحية من نواحى النشاط الذي يميلون إليه سواء السباكة أو التجارة أو أعمال الكهرباء أو غيرها .

د- أن يكــون المعلــم مــتفهما جيداً لمدخلات التعليم الأساسي وعملياته ومخرجاته واعتبار ذلك عنصرا أساسيا في برامج الإعداد للمهنة . مدخلات التعلــيم الأساســي المتمــثلة فــي فلــسفة التعليم الأساسي وأهدافه وأبعاده الاجتماعية .

وكــذلك تفهمــه جيداً للتلميذ الذي يعتبر مدخلا هاما في النظام عن طريق تحقيق التكامل والشمول في شخصيته وحياته من خلال تنمية جوانب العقــل والجسم والوجدان والذوق والقيم الدينية . تفهم طلاب وكليات إعداد المعلــم لعملية التعليم من مقررات وأنشطة وثقافة مهنية بأنواعها المختلفة : زراعية وصناعية واقتصاد منزلى إلى غير ذلك ، وتمكينهم من توجيها في ضــوء المــدخلات ، ومعاونة تلاميذهم على تمثل مدخلات هذه المنظومة ، وتطويعها لبناء وحدة المعرفة داخل أذهان تلاميذهم و تفهــــم المعلــــم لمخــرجات التعليم الأساسي المتمثلة في مجموعة الأهداف التي يسعى هذا التعلــيم إلــى تحقــيقها بالنــسبة للطلاب من خلال برامج التعليم الأساسي ومقرراته سواء داخل حجرات الدراسة أو في الورش أو المعامل .

هـــ أن يتوافر لدى معلم التعليم الأساسي مجموعة كفايات هى :

- إعداد الدرس والتخطيط له .
- تحديد الأهداف
- انتظام المعلم في العمل .
- تكوين علاقة سوية مع الآخرين .
- الإعداد لحل مشكلات البيئة
- تكوين علاقة سوية مع الآخرين .
- الإعداد لحل مشكلات البيئة
- عملية التدريس .
- تقويم التلاميذ .
- استخدام الوسائل التعليمية والأنشطة .

- التعامل مع التلاميذ وإدارة الفصل .

وهـذا يـستلزم وجـود مجموعة من المتطلبات الأساسية التي ينبغى التركيز عليها من بينها :

- أن يتعـرف المعلـم حاجـات تلاميذه سواء العقلية أو العاطفية أو الجسمية أو الاجتماعية أو الصحية مما يقتضى إعطاء أهمية كافية لمـراحل الـنمو والـتطور ونظريات التعليم والأصول الاجتماعية والثقافية فيما يدرسه طلاب كليات، ومعاهد المعلمين .

- أن يكـون المعلـم قـادراً على تصميم دروسه بدرجة تتناسب مع الأهـداف التـي يسعى التعليم الأساسي إلى تحقيقها ، وقدرته على تنمية العديد من الاستراتيجيات لرفع مستوى طلابه ، وتقديم البدائل الممكنة للوصول لتلك الأهداف .
- أن يكـون المعلم قادرا على تنويع ما يستخدمه من أنشطة مدرسية بحيث تتحقق التكاملية في التعليم الأساسي .
- أن يكـون قـادرا علـى استخدام المهارات التنظيمية – والإدارية المناسـبة لخلق مناخ تعليمى فعال يمكن تلاميذه من النمو الجماعى والفردى ، ويخلق علاقات إيجابية بينه وبينهم ، وكذلك بين التلاميذ وأقـرنائهم. وعلى وجه العموم يمكن توضيح المتطلبات الأساسية لإعداد معلم التعليم الأساسي وتدريبه في النقاط الآتية :

أولا :متطلبات خاصة باختيار الطالب / المعلم

توجد عدة اعتبارات أساسية يجب مراعاتها عند اختيار الطالب لكليات ومعاهد إعداد المعلم تتمثل في : (٥)

- أن يكـون الطالـب / المعلم مرنا واسع الأفق يتقبل وجهات نظر الآخرين، ويدرك مسئولياته الوظيفية تماما في أنها رسالة لمهنة سـامية الهدف الأساسي منها توجيه الفرد توجيها يؤدى إلى حسن

تكـــيفه مـــع المجـــتمع الذي يعيش فيه ، فمهنة التعليم لا يصلح لها الإنسان المتعصب المتزمت ضيق الخلق والأفق .

- أن تتوفـــر لدى الطالب الكفاءة البدنية والعقلية والاجتماعية والخلقية اللازمـــة للعمـــل في مهنة التدريس والتي ترتبط بالمرحلة العمرية التـــي يـــتعامل معها المعلم . وكذلك ضميره القومى وقدرته على التأثير في الأجيال الناشئة تأثيرا بناء .
- أن يكـــون محـــبا للعمل في مجال تربية الأطفال والكبار ، بمعنى محبـــته للحـــياة مـــع الأطفال ، وكيفية التعامل معهم ، وخصائص نمـــوهم بما يجعله قادرا على فهم هؤلاء الأطفال ، والتأثير فيهم ، وكـــسب حبهم وتقديرهم ، وتمكنه من تقويمهم اجتماعيا وسلوكيا ، وبناء شخصيتهم بناء متكاملا وسليما.
- أن تتوفر لدى الطالب مهارات الاتصال بما في ذلك التعبير اللغوي خاصة إتقانه للغة القومية نطقا وحديثا وكتابة .
- أن يكـــون المعلـــم راضيا عن العمل في مهنة التدريس باختيار من يتوفـــر لديهم الميل الطبيعى للمهنة باستخدام مقياس سلوك الطالب ومـــيوله ونشاطه ، ويتم توزيع الطلاب على التخصصات والشعب العلمـــية المخـــتلفة مـــن خلال مجموعة المتخصصين في مجالات التوجـــيه والإرشاد الأكاديمي والمهنى على أساس توفير المعلومات بـــنظام الإرشـــاد الأكاديمى المؤسس بمعاهد وكليات الإعداد والتي تشمل الحالة التعليمية لكل طالب وخبرته السابقة .أن يتوفر للطالب الاستعداد القيادى والعمل من أجل خدمة البيئة
- أن يكـــون معلم رياض الأطفال ودور الحضانة والصفوف الأولى من التعليم الابتدائي معلما يتعامل مع جميـــع المـــواد الدراســـية ، فهـــو لـــيس بمدرس مادة وإنمـــا مدرس صف دراسى لديه القدرة علـــى تعليم أساسيات القراءة والكتابة والحساب ، ولديه القدرة على اللعب مع الأطفال ، وتعليمهم من خلال اللعب كثيرا من المهارات

والاتجاهـــات والقـــيم ، لديـــه تذوق فنى وجمالى يعينه على تعليم تلاميذه التعبير بالرسم أو الموسيقى أو الكلمة .

- أن يزود المعلم بالمعارف المرتبطة بخصائص التلاميذ في المرحلة العمـــرية التي يدرس لها لفهم احتياجاتهم والعناية بكل جوانب النمو لـــدى التلاميذ جسديا وعقليا ووجدانيا خاصة معلم الصفوف الأولى مـــن التعليم الابتدائي حتى يستطيع أن يعوض الطفل في هذا السن الحرمان من الوالدين .
- أن يعمـــل منهج الإعداد على تحقيق التكامل بين النظريات التربوية والمعارف السلوكية وطرق التدريس ، وبين المواد الأكاديمية التي يتخـــصص فـــيها الطالـــب / المعلم أن يزود المعلم بالأبعاد الثقافية والاجتماعية لنظم المعلومات ، ونظم الاتصالات بما ينمى الابتكار والإبداع .

ثانيا : متطلبات خاصة بالتربية العملية :

هناك مجموعة من الاعتبارات يجب مراعاتها في التربية العملية هى:

- أن تـــستغرق التـــربية العلمـــية فصل دراسى كامل في العام الأخير للتخـــرج علـــى أن يـــسبقه تدريبا منفصلا في العام السابق له للتعرف على طبـــيعة المهنة والمدارس والتلاميذ وملاحظة أداء بعض الأكفاء في الميدان وإقامـــة روابـــط مهنـــية وإنـــسانية معهـــم بما يسهم في إكسابهم المهارات التدريـــسية وممارستها خلال فترة التدريب المنفصل استعدادا للعمل الفعلى ، وتحمل مسئوليات المهنة خلال فترة التدريب المتصل في العام الأخير على أن يكون فترة التربية العملية : [١] في الإعداد التكاملى لا تقل عن ١٠٠ يوم أثناء فترة الإعداد أو تصل مدتها ٢٠ أسبوعا خلال الأربع سنوات للمعلم فـــي المرحلتين الابتدائية والثانوية .وفي الإعداد التتابعى يقضى الطالب مدة سنة واحدة كدراسات مهنية بعد حصوله على الدرجة الجامعية الأولى .

ثالثاً : متطلبات خاصة بمدة الإعداد

لا تقل مدة الإعداد للطالب / المعلم في معاهد وكليات إعداد المعلمين عن ثلاث سنوات على المستوى الجامعى لمعلم التعليم الأساسي ، وخمس سنوات لمعلم التعليم الثانوى .[٧] على وجه العموم توجد ثلاثة بدائل لإعداد معلم التعليم الأساسي هى

البديل الأول : أن يتم الإعداد في مؤسسة واحدة إما جامعية أو معهد عال بعد الثانوية العامة تضم الأنواع الآتية من المعلمين :

- معلم رياض الأطفال ودور الحضانة ، ومعلم فصل للصفوف الأولى في الحلقة الابتدائية .
- معلم مادة يتولى التدريس لمجموعة مواد مترابطة في الصفوف الأخيرة من التعليم الأساسي مثل العلوم أو المواد الاجتماعية وغيرها
- معلم مجال عملى أو فنى أو رياضى يتولى التدريس والتدريب لإحدى الحرف أو المهارات أو إعداد الطفل بدنياً .

البديل الثانى :أن يتم إعداد معلم للحلقة الابتدائية بحيث يجمع بين القدرة على التدريس كمعلم مادة في نفس الحلقة ، وآخر للحلقة الإعدادية كمدرس مادة أو مجال عملي يقوم بالتدريس في الصفوف الأخيرة من التعليم الأساسي ، بالإضافة إلى إعداد معلم لرياض الأطفال ودور الحضانة .

البديل الثالث : أن يتم إعداد الأنواع التالية من المعلمين :

- معلم للحلقة الابتدائية يصلح كمعلم فصل ومعلم مادة في آن واحد .
- معلم للحلقة الإعدادية في تخصص معين .
- معلم مجال يصلح للتدريس في جميع سنوات التعليم الأساسي .

وقد ناقشت الحلقة الدراسية التي عقدت بعنوان اتجاهات التجديد في مجال إعداد معلم التعليم الأساسي في الدول العربية البدائل الثلاثة السابقة واقترحت أن يقوم بالتدريس في صفوف المرحلة التأسيسية من الصف الأول

إلـــى العاشر ثلاثـــة أنـــواع مــــــن المعلمين لكل منهم إعداده المتميز ، ويتخرجون جميعاً من نفس الكلية ،وهم:

الأول : معلـــم صف (فصل) ويدرس جميع المواد من الصف الأول حتى الرابع.

الثانى : معلم مجال يدرس بالصفوف من الخامس حتى السابع مادة واحدة أو مادتـــين أحـــدهما أصـــلية والأخرى فرعية مثل اللغة العربية والتربية الإسلامية أو العلوم والرياضيات .

الـــثالث : معلـــم مـــادة يـــدرس للصفوف العليا من الثامن حتى العاشر ويتخصص فترة إعداده لتدريس مادة واحدة .

وقد اقترح المؤتمر القومى لتطوير إعداد المعلم وتدريبه ورعايته الذي عقد في عام ١٩٩٠ نمطا لإعداد المعلم للمراحل التعليمية المختلفة كمايلى (٨)

١ - معلم الطفولة لدور الحضانة ورياض الأطفال .

٢ - معلم الفصل للصفوف الأولى والثانية والثالثة الابتدائي .

٣ - معلـــم المواد المجمعة مثل معلم المواد الاجتماعية أو معلم العلوم ومعلم الرياضــــات للتدريس بالصفوف الرابع والخامس الابتدائي والأول والثانى والثالث الإعدادي .

٤ - معلـــم مادة التخصص حيث يتخصص المعلم في أحد التخصصات الطبيعة أو الكيمياء ، الرياضيات البحتة ومعلم للرياضات التطبيقية .. وهكذا للتدريس بالصفوف الأول والثانى والثالث الثانوى .

٥ - معلـــم نوعى وأنشـــطة ، وهو معلم للمواد التربية الفنية أو التربية الرياضيـــــة أومعلم الإعلام .

٦ - المعلـــم الفنى للعمل في أحد التخصصات (صناعى – زراعى – تجارى)

وإذا كـــان اهتمام معظم دول العالم قد تركز على معلم الصغار ، فإنه لـــم يغفـــل الكبار أيضاً لأهمية الدور الذي يقوم به معلم الكبار في المجتمع

للقضاء على التخلف والأمية ، والمساهمة في الارتقاء بالمجتمع ثقافياً واجتماعيا ، وذلك إيماناً منها وتطبيقاً لمبدأ التربية للجميع الذي تبناه المجتمع الدولى في المؤتمر العالمى " التربية للجميع " في جومتين بتايلاند عام ١٩٩٠ الذي يقصد به توفير التربية الأساسية لجميع الأطفال واليافعين والراشدين ، بمعنى تلبية وتأمين حاجات التعليم الأساسية في المراحل التأسيسية التي تمثل المرحلة الابتدائية التي تعتمد عليها المراحل الأخرى والتي تشمل تعليم الأطفال في أيام الطفولة المبكرة والتعليم الابتدائي ، كما تشمل التعليم في مجال محو الأمية والمعارف العامة والمهارات الحياتية لليافعين والراشدين ، وقد تمتد هذه المرحلة لتشمل التعليم الثانوى في بعض البلدان ، وهذا يعنى أن مفهوم التربية الأساسية يشمل مراحل تعليمية مختلفة مما يتطلب إعداد معلم متخصص لكل مرحلة للصغار وللكبار أيضاً ، كما يشمل كل الفئات العاديين والمعاقين .

رابعاً : متطلبات خاصة بإعداد معلم الكبار:

لقد فرض هذا المفهوم الحديث للتعليم الأساسي والتربية الأساسية متطلبات أساسية لإعداد معلم الكبار ، لذلك يمكن الاستعانة بمعلم التعليم الأساسي للعمل في مجال محو الأمية وتعليم الكبار ، وذلك من خلال إعداده في مجالين ، هما : **محو الأمية** ، **وتنمية المجتمع** ، ويكون أمامنا بدائل ثلاثة ، هى :

البديل الأول : أن يتم الإعداد عن طريق توفير دبلوم متخصصة في تعليم الكبار لمن يرغب من طلاب معاهد وكليات إعداد المعلمين .

البديل الثانى : إدخال مقررات اختيارية في تعليم الكبار ضمن المقررات المقدمة بمعاهد وكليات إعداد المعلمين للراغبين في التخصص في هذا المجال .

البديل الثالث : إدخال مقررات إجبارية في تعليم الكبار تتكامل مع المقررات التي يدرسها طلاب تلك المعاهد والكليات .

علـــى أن يراعى مجموعة من المبادئ التي يجب أن يستند إليها إعداد معلم الكبار ، وهى : (٩)

١ - ارتــباط عملــية تعليم الكبار بحياة الدارسين في بيئاتهم ومجتمعاتهم المحلية ومــشاكلهم الحقيقــية وظروفهم الاقتصادية والاجتماعية والنفسية .

٢ - أن يكــون معلم الكبار ملماً بالأبعاد المختلفة للمفهوم الحضاري لمحو الأمــية الذي يهدف إلى استيعاب أنماط الحضارة الإنسانية والتكيف معهــا ومواجهتها. فلم يعد المقصود بمحو أمية القراءة والكتابة فقط بل امتد المفهوم إلى محو الأمية الوظيفي الذي يربط بين ما يتعلمه الدارس وبين عمله وحياته بحيث أصبح التعليم وثيق الصلة بالحياة ، وأداة لتطويــر العمــل . بــل أصبحت محو الأمية أداة للتحرر الاجتماعى والاقتصادي والسياسي والثقافي .

٣- أن يتم إعداد معلم الكبار بكليات إعداد المعلم في شُعبْ أو أقسام خاصة علــى أن يكــون الإعــداد مختلف في جوانب كثيرة عن النوعيات الأخرى من المعلمين ، وأن يواكب حركة العصر الذي نعيش فيه .

٤- الــتكامل بين عملية إعداد معلم الكبار وتدريبه في أثناء الخدمة لتحديث ثقافــة المعلــم بأساســيات العلوم الجديدة ، وتجديد ما اكتسبه من معلومات ومهارات أثناء عملية الإعداد .

٥ - زيادة أعداد الطالبات بأقسام تعليم الكبار بكليات إعداد المعلم للاستفادة مــنهن فــي تعليم النساء والفتيات بالمناطق الريفية والنائية والفقيرة والمحرومة ،وتشجيعاً لهن للانتظام في برامج تعليم الكبار .

٦ - أن يكــون معلــم الكــبار مزودا بالقيم والأخلاق الحسنة النابعة من الــديانات الــسماوية ، وبالبيــئات المحافظة حتى يتمكن من إقناع الكــبار بأهمية التعليم ومدى حاجتهم إلى النمو والتغير والمشاركة في النشاط الاجتماعي .

٧ - الاهـتمام بالإعـداد الثقافي لمعلم الكبار إلى جانب الإعداد الأكاديمي والمهنـي ليـتمكن من التعامل مع الدارسين الكبار بما لديهم من أفكار وشخصيات متباينة .

٨ - أن يتوفـر لـدى معلـم الكبار الخبرة الاجتماعية ، والمعرفة التامة بالظـروف البيئـية التي يعيش فيها الدارسون ، وكذلك القدرة على حل مشكلات البيئة .

٩ - أن يتوفـر لـدى الطـلاب الملتحقين بشعب أو أقسام تعليم الكبار صفات أساسية أهمها الصدق في التعامل مع الكبار والتواضع .

خامساً : متطلبات خاصة بتدريب المعـلم في أثناء الخدمـة

هـناك مجموعة من الاعتبارات يجب مراعاتها عند تدريب المعلم في أثناء الخدمة ، وهي : (١٠)

١ - ارتـباط عملية إعداد المعلم بتدريبه أثناء الخدمة فالتدريب عملية مـستمرة ؛ لذا يجب أن تكون الصلة قوية بين أنشطة التدريب أثناء الخدمـة ووظائف الإعداد قبلها في كليات التربية والمراكز البحثية والهيـئات التربوية الأخرى . فالتدريب عملية لا غنى عنها بل أنه حلقة من حلقات إعداده المستمرة طوال حياته المهنية .

٢ - أن تكون عملية التدريب اختيارية فالمعلم هو الذي يقرر بنفسه حضور بـرامج الـتدريب ، علـى أن يوضع ذلك في الاعتبار عند ترقية المعلم لوظائف أعلى .

٣ - أن يشترك المعلم في تحديد البرامج التدريبية التي تناسبه في ضوء خطة التدريب المبنية على احتياجات كل محافظة .

٤ - إدخـال أنمـاط تدريبية جديدة مثل التدريب المدرسى ، الذي يصل بالخدمة التدريبية إلى أماكن عمل المعلمين أنفسهم مما يشجع العدد الأكبـر مـن المعلمين على الانتظام في البرامج التدريبية ، بجعل التدريب جزءاً أساسياً من عمل المدرسة ، واعتبار المدرسة وحدة

تــدريب تقوم بمسئولية تلبية الحاجات التدريبية للمعلمين والعاملين بهــا ، مع الاستعانة ببعض الخبرات التي قد تحتاجها المدرسة من خارجها أو داخلها .

٥ - أن يقــوم نظام تدريب المعلمين المبتدئين أثناء الخدمـــــة على برنامجين أساسيين :

- التدريب الممهن للمعلم في المدرسة ، وتكون مدته حوالى ٦٠ يوما تحــت إشراف المعلمين ذوى الخبرة بهدف إكساب هؤلاء المعلمين مهارات التدريس
- تدريب يتم في مراكز التدريب على مستوى المحافظات ، ويتضمن محاضـــرات فـــي المواد التخصصية ، وتكنولوجيا التعليم ، وفلسفة التربية .

٦- أن تقــدم بــرامج قصيرة وبرامج طويلة تهدف إلى رفع المستوى العلمى التخصصى والمستوى المهنى التربوي والمستوى الثقافي تحــت إشــراف الجامعــات وكلــيات التربية ، وذلك باستخدام تكنولوجيا التعليم الحديثة واستيعابها .

٧ - زيـــادة عدد المعلمين المبعثوين إلى الخارج للتدريب على الجديد في التــربية والطرق الحديثة في التدريس وكيفية استخدام التكنولوجيا المــتطورة وضـــرورة أن يقوم هؤلاء المبعوثين تقارير عن أوجه الاســتفادة مـــن البعثة وتمكنيهم من نقل خبراتهم إلى زملائهم بعد عودتهم إلى بلدهم .

٨ - تنظــيم دورات تدريبـــية متواصلة لتدريب جميع العاملين في مدارس التعلــيم الأساسي من معلمين وموجهين مع الحرص على المتابعة الجادة والتقويم المستمر

٩ - تنظــيم عملــية مــتابعة جادة لكل من سبق تدريبهم في مجال التعليم الأساســي للتعــرف علــى مدى فاعلية التدريب وأثره في تحسين الأداء ومعالجة الفجوات في تدريبات لاحقة .

١٠ - ضــرورة إشراك جميع التخصصات في البرنامج الواحد من أجل التنسيق والتعاون بين أعضاء هيئات التدريس في المدرسة الواحدة في النماذج لتعليمية والربط بين النظرى والتطبيق العملى .

٢- تطور إعداد المعلم وتدريبه في مصــر :

نظــراً لأهمية المعلم ومكانة في تطوير التعليم فإن عملية إعداد المعلم وتدريبه قد شهدت تطورات عديدة بدأت منذ نهاية القرن التاسع عشر وبداية القرن العشرين سوف نتناولها تفصيلا فيما يلى :

أولاً تطور الإعداد :

مــنذ قيام الدولة الحديثة على يد محمد على في أوائل القرن التاسع عــشر وحتى الوقت الحاضر نلاحظ أن أى تطوير في التعليم خاصة التعليم الابتدائــي ومدارسه يستتبعه تطوير في إعداد المعلم . ويمكننا أن نميز بين مرحلتين أساسيتين تمثلان فترتين زمنيتين ، وهما :

١ - مرحــلة ما قبل الإعــداد المهنى للمعــلم :

تمتد هذه المرحلة لتشمل الفترة ما بين أوائل القرن التاسع عشر حتى عــام ١٨٧٢م ، حيث لم يكن في مصر معاهد خاصة لإعداد المعلم مهنياً ، بــل ترك محمد على أمر التعليم الشعبى للمكاتب الأهلية التي كانت تستعين بخريجى الأزهر الشريف أو ممن حصلوا على مستويات تعليمية مختلفة فيه ، ولم يُعدوا للاشتغال بمهنة التدريس وذلك لسد حاجتها من المعلمين . (١١) أمــا المدارس الابتدائية التي أنشأها محمد على وكان يوليها اهتمامه وكان معلميها يتم اختيارهم من بين خريجى المدارس التجهيزية ، وكانوا يدرسون القراءة والكتابة والخط وتلاميذ مدرسة المهندسخانه يقوموا بتدريس الحساب والهندســة والجبر والرسم ، وتلاميذ مدرسة الألسن لتدريس اللغات الأجنبية

والجغـرافيا والتاريخ ، أما الدين واللغة العربية فكان يقوم بتدريسها الفقهاء من طلاب الأزهر . [١٢]

٢- مرحـلة الإعـداد المهنى للمعـلـم :

تمـتد هذه المرحلة من عام ١٨٧٢ م وحتى الوقت الحالى ، ففي عام ١٨٧٢ م أنشئت دار العلوم لإعداد معلمى المكاتب الأهلية ، ومع التوسع في التعلـيم الابتدائي وتحول كثير من المكاتب إلى مدارس أولية زادت الحاجة إلـى معلمين مؤهلين للتدريس بهذه المدارس ، لذلك أنشئت مدرسة المعلمين العلـيا فـي عـام ١٨٨٠ لتخـريج معلمين لتدريس المواد العلمية والأدبية واللغـات ، وبعد ذلك تم ضم دار العلوم إلى مدرسة المعلمين العليا استجابة لمـا أوصت به لجنة قومسيون المعارف ، وأصبحت مدرسة مركزية واحدة تقـوم بإعداد المعلمين لكل من المدارس الابتدائية والأولية الراقية ، وكذلك المـدارس التجهيزية (الثانوية) في كافة التخصصات ، وتتألف من قسمين إحداهما يحوى على مدرسة دار العلوم التي اختصت بتخريج معلمى القرآن واللغـة العـربية وتقبل تلاميذها من خريجى المدارس الابتدائية والتجهيزية والأزهـر ، والقـسم الآخـر لإعـداد معلمى العلوم والرياضيات واللغات والتاريخ والجغرافيا . [١٣]

وفـي عـام ١٨٣ - ١٨٨٤ أعيد فتح مدرسة دار العلوم مرة أخرى لإعداد معلمي اللغة العربية في المرحلتين الابتدائية والثانوية ، وذلك بعد أن تـم فـصل قسم اللغة العربية عن مدرسة المعلمين المركزية التي اقتصرت علـى إعداد معلمي المرحلتين في التخصصات الأخرى . [١٤] أما معلمي المـدارس الأولية فكان يتم إعدادهم في مدارس المعلمين الأولية التي كانت تخـتار طلابهـا مـن بين من أنهوا دراستهم في الكتاتيب ، وكانت شروط القـبول تتمـثل في ألا يقل سن الطالب عن ١٥ سنه ولا يزيد عن ٢٢ سنة وأن يكون لائقا صحيا للقيام بوظيفة التعليم بالإضافة إلى امتحان قبول شفهى

في القرآن والديانة والمطالعة ، وامتحان آخر تحريرى في الحساب والإملاء والخط . (١٥)

وفي عام ١٨٨٨ أنشئت مدرسة المعلمين الخديوية ، وفي عام ١٨٨٩ تم ضم مدرسة المعلمين العليا إلى مدرسة المعلمين الخديوية في مبنى واحد تحت اسم مدرسة المعلمين التوفيقية ، وقد كانت مدرسه المعلمين العليا بقسميها العلمي والأدبي تؤدى رسالتها في إعداد المعلمين لمدارس التعليم العام ، وكان الطلبة يتلقون بها دروساً في أصول التربية وعلم النفس والتربية العملية إلى جانب دروس المواد التخصصية التي يطالبون بتدريسها بعد تخرجهم . (١٦)

يتضح من ذلك أن الثنائية في التعليم الابتدائي التي وضع بذرتها محمد على بإنشائه المكاتب الرسمية إلى جانب المكاتب الأهلية والتي أكدها الاحتلال الإنجليزى بعد ذلك قد انعكست على إعداد معلم المدرسة الابتدائية ومعلم المدرسة الأولية حيث كان الأول يعد في المدارس العليا ، أما الثانى فكان يعد في مدارس المعلمين الأولية لمدة لا تزيد عن ثلاث سنوات بعد الشهادة الابتدائية .

وقد استمر هذا الحال حتى عام ١٩٥١ حيث أصبح التعليم بالمجان فاشتد الإقبال على التعليم الابتدائي ، وتم توحيد جميع المدارس إلى مدارس ابتدائية مدة الدراسة بها ست سنوات إلزامية . (١٧)

وفي عام ١٩٢٩ أنشئ معهد التربية للمعلمين ليحل محل مدرسة المعلمين العليا ليقوم بتزويد التعليم الثانوى والتعليم الابتدائي بحاجتهما إلى مدرسين . وكان ينقسم إلى قسمين : القسم العالى ويلتحق به خريجو الجامعة من خريجي كليات الآداب والعلوم ومدة الدراسة به سنتان بعدها يصبح الطالب معد للتدريس بالمدارس الثانوية . أما القسم الابتدائي فكان يلتحق به الطلاب من الحاصلين على شهادة إتمام الدراسة الثانوية ومدة الدراسة به ثلاث سنوات يعد خلالها الطلاب للعمل كمعلمين بالمرحلة الابتدائية .(١٨)

وقــد ألغى هذا القسم لكثرة أعداد خريجى القسم العالى وإمكانية تغطية الأعداد اللازمة من المعلمين للمرحلتين الابتدائي والثانوية . (١٩)

وفي نفس عام ١٩٢٩ أنشأت وزارة المعارف قسماً إضافياً للتخصيص فــي تــربية المعاقــين ملحقا بمدرسة معلمات بولاق ، تلتحق به خريجات مــدارس المعلمات لإعداد معلمات متخصصات في هذا الميدان ، وفي عام ١٩٣١ انــتقلت فصول إعداد المعلم إلى معلمات شبرا ، وكان زمن الدراسة بها عامين بعد المعلمات مباشرة ، واستمر هذا التخصص حتى عام ١٩٥٨ ، وكــان يعمــل المدرسون الذين يحصلون على الدبلوم الإضافية تخصص معاقــين في مجال تعليم المكفوفين من أوائل الدفعة والذين يجيدون " البرايل وتيلر " في حين يدرس الآخرون للصم والمتخلفين عقلياً . (٢٠)

وفــي عــام ١٩٣٣ أنشئ معهدا للمعلمات بالزمالك على غرار القسم الابتدائــي بمعهد التربية بعد أن زاد إقبال البنات على التعليم الابتدائي إلا أن هــذا المعهــد ما لبث أن ضم عام ١٩٣٧ مع القسم الابتدائي بمعهد التربية وأصــبح المعهد يضم القسم العالى فقط ، وفي عام ٥٦ / ١٩٥٧ سمى هذا المعهد بكلية البنــات .

وفــي عام ١٩٤٥ اضطرت وزارة المعارف إلى فتح مدارس خاصة لإعــداد معلمــين ومعلمات للمدارس الابتدائية نتيجة للنقص الشديد في عدد المعلمــين بهذه المدارس إلى جانب تزايد أعداد الملتحقين بالتعليم الابتدائي ، مــدة الدراســة بها ثلاث سنوات ، واشترط للقبول بها الحصول على شهادة إتمام الدراسة الثانوية . (٢١)

وفي عام ١٩٤٦ تم إعادة فتح مدرسة المعلمين العليا تحت اسم المعهد العالى للمعلمين ، حيث اقتصر على إعداد معلمى المرحلة الثانوية لمدة أربع سنوات بعد الحصول على شهادة إتمام الدراسة الثانوية ، أما معلمى المرحلة الابتدائية فكان يتم إعدادهم بمدارس المعلمين والمعلمات الريفية التي أنشئت فــي عــام ١٩٤٧ لإعداد المعلم الذي يمكن أن يفهم الريف ويدرك مشكلاته ويساهم في معالجتها ، وتقبل طلابها بعد انتهاء دراستهم الأولية لمدة خمس

سنوات.(٢٢) ، ومدارس المعلمين والمعلمات العامة والتي كانت تقبل طلابها ممـن حـصلوا علـى شهادة إتمام الدارسة الابتدائية لمدة أربع سنوات ، ثم زيدت في عام ٥٢ / ١٩٥٣ إلى خمس سنوات منهم سنتان إعداديتان.(٢٣)

وفـي عام ١٩٤٩ نظم معهد التربية العالى للمعلمين دراسات مسائية مـستمرة للمعلمين لاطلاعهم على الاتجاهات الحديثة في التربية ، وفي عام ١٩٥٠ تـم ضـم المعهد إلى جامعة عين شمس وأصبحت الدراسة به سنة واحـدة ، وفـي عـام ١٩٥١ أنـشئت بالمعهد دراسات لمنح درجة الدبلوم الخاصة في التربية .

وفـي عام ١٩٥٢ ونتيجة للحاجة الشديدة إلى المعلمين أعادت وزارة التـربية والتعلـيم إحـياء المعهـد العالى للمعلمين تحت اسم كلية المعلمين بالقاهـرة ، ثم أنشئت كلية المعلمين بأسيوط ، وكلية للمعلمات بالمنيا ، وهذه الكليات تقبل خريجى المدارس الثانوية ، ومدة الدراسة بها أربع سنوات .(٢٤)

وفـي عام ١٩٥٦ تحول معهد التربية العالى للمعلمين إلى كلية التربية (جامعـة عين شمس) تقبل الراغبين من خريجى الكليات الجامعية لإعداده للـتدريس بالمرحلتين الإعدادية والثانوية بعد سنة واحدة . وفي عام ١٩٦٦ ضـمت كلـية المعلمين بالقاهرة إلى جامعة عين شمس ، وكليتى المعلمين والمعلمات بأسيوط والمنيا إلى جامعة أسيوط . وفي عام ١٩٧٠ ضمت كلية التربية إلى كلية المعلمين العليا لتصبحا كلية واحدة تحت مسمى كنية التربية بجامعة عين شمس (في وضعها الحالى) .

وبـذلك يمكن القول بأن إعداد المعلم في مصر قد لقى اهتماما واضحاً بعـد ثورة عام ١٩٥٢ حيث أصبحت معاهد وكليات المعلمين المسئولة عن إعـداد المعلمين للمرحلتين الإعدادية والثانوية . أما معلم المرحلة الابتدائية فقـد استمر يتخرج من مدارس المعلمين والمعلمات بعد دراسة مدتها ثلاث

سنوات بعد المرحلة الإعدادية ، أو سنة واحدة للممتازين من الخريجين لإعداد معلمي الصفين الخامس والسادس . (٢٥)

وفي عام ١٩٦٠ أطلق اسم دور المعلمين والمعلمات على مدارس المعلمين والمعلمات العامة والريفية ، وذلك بالقرار الوزارى رقم (٢٧) لسنة ١٩٦٠ ، وحددت شروط القبول بها في الحصول على الشهادة الإعدادية العامة أو الأزهرية ، وكانت مدة الدراسة أربع سنوات زيدت إلى خمس سنوات من العام الدراسي ١٩٦٣/٦٢، ونتيجة لتنفيذ نظام السنوات الخمس اتجهت وزارة التربية والتعليم إلى إنشاء دراسة تربوية مدتها سنتان لحملة الثانوية العامة أو ما يعادلها وذلك لمواجهة العجز المنتظر في معلمي التعليم الابتدائي ، وقد استمرت هذه الدراسة حتى عام ١٩٦٩/٦٨.(٢٦)

وكانت الدراسة بدور المعلمين والمعلمات عامة في الصفوف الثلاث الأولى ، ثم تتجه إلى التخصص في الصفين الرابع والخامس ، حيث يتخصص الطالب في مادة أو مجموعة مواد في صورة تخصصات تشمل :

- التربية الدينية واللغة العربية والمواد الاجتماعية .
- الرياضيات والأعمال الزراعية للبنين والاقتصاد المنزلي للبنات .
- التربية الرياضية . - التربية الفنية - التربية الموسيقية

وفي عام ١٩٨٠/٧٩ أصبحت الدراسة بالصفين الرابع والخامس مقسمة إلى شعبتين أساسيتين ، هما : شعبة اللغة العربية والمواد الاجتماعية ، وشعبة الرياضيات والعلوم . بعد أن كانت خمسة تخصصات من قبل يدرس الطلاب في كل شعبة مجموعة من المواد التخصصية بالإضافة إلى مجموعة من المواد التربوية والتي تكون مشتركة في كل التخصصات . كما يختار الطالب مادتين فقط حسب ميوله واحتياجات كل محافظة من بين مجموعة مواد ، هي : التربية الرياضية ، التربية الموسيقية ، التربية الزراعية ، التربية الفنية ، الاقتصاد المنزلي ، الحضانة ورياض الأطفال ، تكون إحداهما أساسية ، والأخرى فرعية . (٢٧)

وبـــذلك تكون دور المعلمين تعد الطالب كمدرس فصل في الصفوف الـثلاثة . الأولـــى ، ومدرس مادة في الصفين الرابع والخامس إلى جانب إعـداد الطالب لتدريس إحدى المواد النوعية كالتربية الرياضية أو الفنية أو الموسيقية إلى غير ذلك ، إلى جانب تخصصه الأصلى .

وتولـــى دور المعلمـــين والمعلمات عناية خاصة واهتمام كبير بإعداد طلابها مهنياً وتربوياً وذلك بإضافة مادتى الوسائل التعليمية والتربية العملية في الصف الثالث ، حيث يلحق بكل دار مدرسة من مدارس التعليم الأساسي لـتدريب الطلاب في التربية العملية على العمل كمدرس فصل ومدرس مادة الماده من خلال : (٢٨)

- تخـصيص يـوم كامـل من الأسبوع للملاحظة ودروس النقد والتمرين المنفصل .

- تخـصيص ٣ أسابيع للتمرين المتصل بحيث يتدرب الطلاب على العمل فـي جمـيع الـصفوف ، وعلـى بعض نواحى الشئون الإدارية والمالية ، والنشاط المدرسى .

ويعقـد للطلاب امتحانات تحريرية وشفهية وعملية حيث يخصص ٣٠ % مـن الـنهاية العظمى لدرجة المادة لأعمال السنة ، ٧٠ % من الدرجة لامتحان آخر العام(٢٩)

واسـتمرت دور المعلمـين والمعلمـات تعـد طلابها ليكونوا معلمين بالمـرحلة الابتدائـية حتى صدور قانون التعليم قبـل الجامعى رقم (١٣٩) لـسنة ١٩٨١ الذي حدد في مادتـه (٤٧) أهداف دور المعلمين والمعلمات فـي إنها تتولى إعداد معلمى الصفوف الأولى من مرحلة التعليم الأساسي ، أمـا معلمـى الـثقافة المهنية والتدريبات العملية ، فيتم إعدادها في الشعب الملحقة بالمدارس الثانوية الفنية نظام السنوات الثلاث (صناعية - زراعية - تجاريـة) ومـدة الدراسـة بهـذه الشعب سنتان دراسيتان ، ويشـترط

للقبـــول بهـــا الحصول على دبلوم المدارس الثانوية الفنية نظام السنوات الثلاث .

ومع تزايد الدعوة من المؤتمرات والندوات والبحوث العلمية بضرورة تحسين مستوى إعداد المعلم والارتقاء به ، وكذلك هبوط مستوى خريج دور المعلمـــين والمعلمـــات وعـــدم قدرتـــه على القيام بدوره في ظل التغيرات والـــتطورات العلمـــية والاقتصادية والاجتماعية المعاصرة . فقد تم تصفية الدراســـة بدور المعلمين والمعلمـــات بالقـــــرار رقم (٢٤) لسنة ١٩٨٨ الذي نص على : (٣٠)

- وقف قبول الطلاب بالصف الأول بدور المعلمين والمعلمات اعتباراً من العام الدراسى ٨٨ / ١٩٨٩ .
- تـــستمر الدراســـة بـــدور المعلمين والمعلمات طبقاً للقرار (٦٥) لسنه ١٩٦٩ وتعديلاته حتى تصفية الطلبة والطالبات المقيدين بجميع الصفوف .
- يتولـــى قطاع التعليم الفنى بالاشتراك مع الإدارة العامة للخطة والمتابعة توفيـــر الفـــصول اللازمـــة من التعليم الفنى وتجهيزاتها في جميع مديريات التـــربية والتعليم بالمحافظات لاستيعاب النسبة التي كان سيقرر قبولها سنويا بـــدور المعلمـــين والمعلمات من الطلاب الناجحين في امتحان شهادة إتمام مـــرحلة التعليم الأساسي . وبذلك يمكن القول بأن إعداد المعلم منذ افتتاح المعهد العالى للمعلمين كان يتم في نوعين من المعاهد هما :

- معاهد دون مستوى الجامعة ، وكانت تعد معلمى المرحلة الابتدائية لمـــدة خمس سنوات بعد المرحلة الإعدادية ممثلة في دور المعلمين والمعلمات .
- معاهد في مستوى الجامعة ، وكانت تعد معلمى المرحلة الإعدادية والثانوية لمـــدة أربـــع سنوات بعد المرحلة الثانوية ممثلة في معاهد وكليات المعلمين .

ثانياً : تطور التدريب

لـم تكن في مصر حتى بداية القرن العشرين سياسة محددة لتدريب المعلمـين ، إذ كانت الكتاتيب والمدارس الأوليـة تمثـل نسـبة كبيرة من التعلـيم في المرحـلة الأولــى ، وكان الفقهاء والعرفاء يتولون القيام بهـا . ومع ازدياد الإقبال على المدارس الابتدائية اتجهت نظارة المعارف إلى رفع مستوى المعلمين القائمين بالعمل فعلا في المدارس الابتدائية ، وفي عام ١٩٠٢ تبين أنه من بين ٢٠٥٥ فقيه لم يكن يصلح منهم لمهنة التدريس سوى ٢٩٨ فقيها ، ومن بين ١٢٠٨ عريف لم يصلح سوى ١٧٧ عريفا فقط ، وقـد كانت هذه الحالة حافزاً لنظارة المعارف على تنظيم دراسات للفقهاء والعـرفاء لـرفع مستوهم ومساعدتهم على اختيار الامتحان الخاص بتحديد مستوى كفاءتهم وصلاحيتهم للعمل بالتدريس .(٣١)

وفي عام ١٩٠٣ كان معلما المدارس الابتدائية بنسبة ٣٥ % يحملون شـهادات التعلـيم ممـا اضـطر نظارة المعارف إلى افتتاح قسم بمدرسة المعلمـين التوفيقـية أطلـق علـيه دار التعليم أو السنترال لتأهيل المعلمين للـتدريس . وكـان خريجو هذا القسم يمنحون شهادة إجادة التدريس ، وقد ألغي هذا القسم عام ١٩١٠ بإنشاء مدرسة المعلمين الخديوية العليا .

وفـي عـام ١٩٢٥ أنشأت الوزارة أقساماً ليلية لإعداد المعلمين ، مدة الدراسـة بهـا سـنة واحدة ، عين الناجحين فيها كمعلمى ضرورة ، وذلك للتوسع الذي حدث في المدارس الإلزامية بعد عام ١٩١٩ .(٣٢)

وفـي عـام ١٩٤٤ أنـشأت وزارة المعـارف معهد الدراسات العليا للمعلمـين لـتدريب معلمى المدارس الثانوية مدة الدراسة به سنتان ، يدرس فيها الطالب التربية وعلم النفس وطرق التدريس ، وقد نظم المعهد دراسات مسائية مستمرة للمعلمين في نفس السنة ليرشدهم إلى الاتجاهات الحديثة في

التـــربية ووســـائل تطبـــيقها في مدارسهم . كما اتجهت الوزارة إلى أسلوب البعثات الخارجية للتدريب لمدة طويلة أو لبعض الوقت .

ومنذ عام ١٩٤٩ درجت وزارة المعارف على عقد الدورات التدريبية القـــصيرة للمعلمـــين ومديـــرى المدارس ، وعقـــدت أول حلقـــة دراســـية بالإسكندرية لمفتشي الأقسام ومديرى المدارس ، مدتها أربعة أسابيع . (٣٣)

في عام ١٩٥١ وبعد تعميم التعليم بالمرحلة الأولى اضطرت الوزارة إلـــى الاستعانة بأعداد كبيرة من خريجي المدارس الثانوية وخريجي المعاهد وما في مستواها للعمل في المدارس الابتدائية كمعلمين دون أن يكونوا على أى مـــستوى من التأهيل المهنى ، لذا قامت الوزارة بتدريب الخريجين غير المؤهلـــين تربوياً تدريباً سريعاً وإعدادهم إعداداً مهنياً للقيام بمهمة التدريس وفـــي الـــوقت نفـــسه زيادة كفاءة المدرسين القائمين بالعمـــل في المدارس الابتدائيـــة من خـــلال دراســـة صيفية لمدة شهرين أو ثلاثة شهور .(٣٤)

وفـــي عام ١٩٥٣ عقدت الوزارة حلقة دراسية لتدريب معلمى ونظار المـــدارس ومفتـــشي الأقـــسام ، واتخذت الإجراءات الخاصة بإنشاء معهد الدراســـات الـــتجديدية للمعلمين مهمته تدريب المعلمين مدة تصل إلى ثمانية أسابيع لإعداد القادة .

وفي عام ١٩٥٥ أنشئت الإدارة العامة للتدريب التابعة لوزارة التربية والتعليم بالقرار الوزارى رقم (٦٣) للإشراف على تدريب المعلمين في أثناء الخدمة ، وتوجد سبعة مراكز رئيسية إلى جانب أقسام التدريب بالمحافظات التي تتناول عادة تدريب مدرس المرحلة الأولى ، بالإضافة إلى أنها تشارك فـــي تخفـــيف الأعباء على المراكز الرئيسية . (٣٥) وتقوم الإدارة العامة للتدريب بالإشراف على العديـــد من البرامـــج التدريبية من بينها : (٣٦)

- **برامـــج التأهيل واستكمال التأهيل :**

قدم هذه البرامج عادة لغير المؤهلين علمياً أو مهنياً ممن يلتحقون بمهنة الـــتدريس لسد النقص الموجود بين المعلمين في مراحل وأنواع التعليم

المخـــتلفة وتقوم عادة بالبقاء مع المعاهد والكليات الجامعية ، ومن هذه البــرامج : البــرامج التــي تقدم لمدرس المرحلتين الإعدادية والثانوية المؤهلــين تأهــيلاً عالياً ولكن تنقصهم بعض القدرات في المادة كبعض فــئات معلمى اللغة العربية من خريجى كليتى الشريعة وأصول الدين ، وبعض معلمى اللغة الإنجليزية والفرنسية الذين لم يكونوا قد تخصصوا أصــلاً في اللغة الإنجليزية أو الفرنسية ، ومن هذه البرامج ، البرنامج الذي عقد بكلية دار العلوم خلال عامى ١٩٨٤/٨٣ لتأهيل معلمى اللغة العــربية ، وبــرنامج تأهيل المعلمين في اللغة الفرنسية الذي عقد خلال الفــتــرة مــــن ١٩٨٣/١٠/١ حتــى ٣٠/٥/ ١٩٨٤ . كما تقوم هذه البــرامج لمدرس المرحلة الابتدائية من حمله دبلومات المدارس الثانوية الفنــية لتأهــيلهم تــربوياً بدور المعلمين والمعلمات قبل تصفيتها لمدة شهرين قبل بدء العام الدراسى .

- **البرامــج التجديدية :**

تــستهدف هــذه البــرامج تــزويد المعلمين والقيادات التربوية بأحدث الاتجاهــات والــتطورات في مجال تخصصهم وفي مجال التربية وعلم الــنفس ، وتتراوح مدة الدراسة بهذه البرامج بين أسبوع وثلاثه شهور ، ومن أمثله هذه البرامج : البرنامج التجديدى لمعلمى اللغة العربية بدور المعلمين والمعلمات ، الذي عقد في ٣/ ١٩٨٣/٩ وحتى ٩/٨ /١٩٨٣

- **البرامــج التوجيهية :**

تستهدف هذه البرامج إعداد وتوجيه الدارسين في العمل المكلفين به بعد دراســتهم ، وذلــك لأدائه على أكمل وجه ، ومن أمثلة هذه البرامج : البــرامج التــي تقدم للمعلمين المعارين للدول العربية لتعريفهم بتاريخ وجغرافية وعادات وتقاليد وثقافة وحضارة الدول الموفدين إليها ، ومدة البــرنامج لا تــزيد عن أسبوع، والبرامج التي تقدم للمعلمين المعارين للدول الأفريقية والآسيوية لتدريس المواد باللغتين الإنجليزية أو الفرنسية ، ومدة البرنامج شهر كامل .

٣- الواقع الحالى لإعداد المعلم في مصـــر :

بعـــد تطبـــيق التعليم الأساسي بجميع مدارس الجمهورية بداية من العـــام الدراســـي ٨٥ / ١٩٨٦ رأت وزارة التربية والتعليم ضرورة إعادة النظـــر في إعداد المعلم ليتلاءم مع الصيغة الجديدة ، والارتفاع بالمستوى العلمى والتربوي له بحيث يتم إعداد معلم التعليم الأساسي (الحلقة الأولى) على مستوى الجامعة مثل نظراته من معلمى المراحل الأخرى .

أولا : مؤسسات إعداد المعلم في مصـــر :

بـــصدور القرار الوزارى رقم (٢٤) لسنة ١٩٨٨ بتصفية الدراسة بدور المعلمين والمعلمات ووقف القبول بها اعتباراً من العام الدراسى ٨٨ / ١٩٨٩ أصـــبح إعـــداد معلـــم التعلـــيم الأساســـي في مصر يتم من خلال المؤسسات التالية :

- كليات التربية بالجامعـــــات .
- كلية التربية جامعة حلوان .
- كليات التربية النوعيـــــــــــة .

وسوف نتناول كل مؤسسة بالتفصيل فيما يلى :

١ - كليات التربية بالجامعـــــات :

بدأت تقوم كليات التربية بالجامعات بدورها القيادى في مجال إعداد المعلـــم إيمانـــاً منها بضرورة إعداده على المستوى الجامعى لكل المراحل التعليمـــية . وذلـــك بعـــد صدور القرار الوزارى رقم (٩٦٦) بتاريخ ٩/٦/ ١٩٨٨ بإنـــشاء شـــعب للتعليم الابتدائي بها . وبموجب هذا القرار تم إنشاء شـــعب للتعليم الابتدائي في سبعة عشر كليه تربية ابتداء من العام الجامعى ١٩٨٩/٨٨ ، وقـــد تـــزايد أعداد كليات التربية التي فتحت بها هذه الشعب لتـــصل إلى ثلاث وعشرين كلية تربية في العام الجامعى ١٩٩٦/٩٥ لإعداد معلمى الحلقة الأولى من التعليم الأساسي . إلى جانب شعبة للتعليم الأساسي

(بحلقتــيه) بكلية التربية جامعة عين شمس ، وكلية التربية للتعليم الأساسي بــبور سعيد لإعداد معلمى التعليم الأساسي بحلقتيه . (٣٧) وكان الغرض من إنشاء هذه الشعب بكليات التربية ما يلى :

- تأهــيل الطلاب للقيام بمهام معلم الصفوف الثلاثة الأولى من التعليم الأساسي .
- إعــداد الطــلاب للتخــصص في مادة أو مادتين متقاربتين للعمل بالــصفوف الأخيــرة من مرحلة التعليم الأساسي ابتداء من الصف الرابع والخامس .

وجدير بالذكر أن هذه الشعب أنشئت تحت مسمى التعليم الابتدائي في معظم كليات التربية ماعدا كلية التربية جامعة عين شمس ، فقد أنشئت تحت مــسمى التعلــيم الأساسي . أما كلية التربية بفرع جامعة القاهرة بالفيوم فقد أنــشئت هــذه الشعبة بها بالقرار الوزارى رقم (٨١٩) بتاريخ ١٩٨٨/٨/٣ تحــت مــسمى شعبة التعليم الابتدائي وتعليم الكبار . وتضم كليات التربية بالجامعات الشعب الآتية :

أ - شــعب للتعلــيم العام لإعداد معلمى الحلقة الثانية من التعليم الأساسي " الحلقــة الإعداديــة " ومعلمــى التعليم الثانوى العام ، وذلك بجميع كلــيات التــربية التي يصل عددها إلى ٢٧ كلية تربية بما في ذلك كلــية التــربية بجامعة الأزهر . وهى تعد معلمى المواد الأكاديمية المخــتلفة بالتخصــصات اللغــة العــربية ، واللغــات الأجنبــية والرياضــيات ، والمــواد العلمية (الكيمياء ، الفيزياء ، والتاريخ الطبيعــى) ، والعلــوم الاجتماعــية وتضم التاريخ ، الجغرافيا ، الفلسفة والاجتماع .

ب - شــعب التعلــيم الابتدائــي لإعداد معلمى الحلقة الأولى من التعليم الأساســي " الحلقــة الابتدائــية " بالتخصــصات : اللغــة العربية والدراسات الإسلامية ، العلوم الاجتماعية ، العلوم ، الرياضيات .

ويــوجد تخــصص خــامس هو اللغــة الإنجليزيــة بكلية التربية جامعة عين شمس .

ويــوزع الطــلاب على الشعب السابقة وفقاً للدرجات الحاصل عليها الطالــب في امتحان الشهادة الثانوية العامة بقسميها العلمى والأدبى ، والذي يحــدده مكــتب تنــسيق الجامعات . كما يوزع الطلاب على التخصصات المخــتلفة بشعب التعليم العام والتعليم الابتدائي ابتداء من الفرقة الأولى وفقاً لمجمــوع الــدرجات الحاصل عليها الطالب في المادة التي سوف يتخصص فــيها ماعدا شعبة التعليم الابتدائي بكلية التربية ببنى سويف والفيوم ، وكلية التعلــيم الأساسي ببور سعيد ، فتكون بعد الدراسة لمدة عامين . وقد فتحت بعــض الشعب الجديدة بكلية التربية جامعة عين شمس مثل التربية الخاصة لإعــداد معلم الفئــات الخاصة ، وشعبة علم النفس ، ومن المتوقع أن يفتتح شعب جديدة لتعليم الكبار ورياض الأطفال .

٢- كلية التربية جامعــة حــلوان :

أنــشئت كلية التربية بجامعة حلوان عام ١٩٨١ بعد موافقة المجلس الأعلى للجامعات بتاريخ ١٩٨١/٨/٨، وقد تحدد الهدف من إنشائها بصدور القــرار الــوزارى رقم ٩٢٧ بتاريخ ١٣ / ٨ / ١٩٨٢ بأن يتم إعداد المعلم تــربوياً وخاصة في التخصصات النوعية مثل معلم التعليم الفنى ، ورياض الأطفــال ، والتعليم الأساسي ، ويوزع الطلاب ابتداء من السنة الأولى فيها على الشعب الآتية . (٣٨)

- شعبة رياض الأطفــال .
- شعبة المكتبات والوسائل التعليمية .
- شــعباً للتعلــيم الفنى تضم (شعبة للتعايم الصناعى ، وشعبة للتعليم الزراعى ، وشعبة للتعليم التجارى) .
- شعباً للتعليم الأساسي لإعداد معلم الصفوف من الخامس إلى التاسع بمرحلة التعليم الأساسي الذي يقوم بتدريس تخصصه الأكاديمى إلى

جانـب أحد المجـالات العمليـة التي يختارها الطـالب (صـناعى - تجـارى - زراعـى - اقتـصاد منزلى) .و تضم التخصصات التالية :

(١) اللغة العربية والدراسات الإسلامية .
(٢) المواد الاجتماعية واللغة الإنجليزية .
(٣) العلوم والرياضيات .

٣- كليات التربية النوعية :

تقـوم هذه الكليات بإعداد المعلم النوعى لتدريس إحدى المواد الآتية : التربية الفنية، والتربية الموسيقية ، والاقتصاد المنزلى ، والإعلام التربوي ، وتكنولوجـيا التعلـيم بمرحلة التعليم الأساسي ، أو مرحلة التعليم الثانوى إذا لزم الأمر .

بدأت الدراسة بكليات التربية النوعية من العام الجامعى ١٩٨٩/٨٨ ، فقد تم إنشاء أربع كليات نوعيه بالقاهرة والإسكندرية ، اثنان منهما للمعلمين والآخـرين للمعلمـات ، كمـا تم تحويل بعض مقار دور المعلمين لتصبح كلـيات للتربية النوعية . التي بلغ عددها تسع عشرة كلية تربية نوعية تابعة لـوزارة التعليم العالى موزعة على مختلف المحافظات . وتتكون كل كلية من الأقسام العلمية التالية : (٣٩)

- قـسم الدراسـات الفنية ، ويختص بالمقررات والمواد التخصصية التي تدرسها شعبة التربية الفنية .
- قـسم الدراسـات الموسـيقية ، ويخـتص بالمقـررات والمواد التخصصية التي تدرسها شعبة التربية الموسيقية .
- قـسم الاقتصاد المنزلى ، ويختص بالمقررات والمواد التخصصية التي تدرسها شعبة الاقتصاد المنزلى .
- قـسم الدراسات التربوية والنفسية ، ويختص بالمقررات والمواد التربوية والنفسية لجميع الشعب .

ويـــتم إعـــداد معلمى التربية الرياضية بشعبة التربية الرياضية الملحقة بكلية التربية بدمياط .

وقـــد جاء في لائحة كليات التربية النوعية الصادرة بالقرار الوزارى رقم ١٥٠ بتاريخ ٩ / ١ / ١٩٩٠ أن أهداف هذه الكليات تتضمن :

- إعـــداد المتخصـــصين فـــي المجالات النوعية السابقة وغيرها من المجالات التي تتطلبها حاجة الخدمة التعليمية في المجتمع .
- إعـــداد المتخصـــصين في المجالات النوعية السابقة والتي تتطلبها برامج التنمية الاجتماعية .
- رفـــع المـــستوى العلمـــى والمهنى للعاملين في المجالات النوعية السابقة من خلال البرامج المتنوعة .

ويـــوجد بكلـــية التربية النوعية بالعباسية شعبة للتربية الخاصة لإعداد معلمـــى الفـــئات الخاصة ، ويشترط للقبول بها نفس شروط القبول بكليات التربية النوعية .(٤٠)

ثانياً : ســـياســـة القبـــول

يـــشترط لقـــبول الطالـــب فـــي كليات التربية في مصر بمرحلتيى الليسانس أو البكالوريوس مايلى :

١ - الحصول على شهادة الثانوية العامة بقسميها العلمى / الادبى
٢ - أن يـــنجح الطالب في الاختبارات التي تجريها كل كلية للتحقق من حسن لياقـــته للعمل بمهنة التدريس وما يقرره مجلس الكلية من اختبارات للقدرات .
٣ - أن يكون الطالب متفرغا لمتابعة الدراسة بالكلية .
٤ - يجـــوز أن تقبل الكلية في مرحلة الليسانس أو البكالوريوس طلابا مـــن الحاصـــلين علـــى الدرجة الجامعية الأولى أو ما يعادلها من الكلـــيات أو معاهـــد معتـــرف بها من المجلس الأعلى للجامعات ، وتحدد الفرقة والشعبة التي يقيد بها الطالب والمقررات التي يعفي

من دراستها في كل حالة بقرار من مجلس الكلـية وذلك بعد أخذ رأى الأقـسام المختـصة ، ويـشترط أن يتفـرغ الطالب للدراسة ويـسرى هـذا القـرار على خريجى الكلية الراغبين في الالتحاق بشعب تختلف عن الشعبة التي تخرجوا منها .

٥ - يجوز قبول الطلاب الحاصلين على الثانوية العامة من مدارس اللغات (الألمانـية / والفرنـسية) بـشعبتى اللغـة الألمانية واللغة الفرنسية على التـرتيب بالكلـية ، وذلـك دون التقـيد بالمجموع الكلى للدرجات وبـشرط أن يكونوا حاصلين على ٦٥ % على الأقل من المجموع الكلى للغات

٦ - يجـوز أن تقبل الكلية طلابا من الحاصلين على دبلوم المدارس الثانوية الـتجارية الصناعية بالفرقة الأولى للحصول على البكالوريوس في شـعب التعلـيم الفنـى والتربية بشرط حصولهم على ٧٠ % على الأقـل مـن المجمـوع الكلى في المواد النظرية لامتحان الدبلوم الحاصل عليه الطالب

٧ - يجـوز أن تقـبل الكلية طلابا من الحاصلين على دبلوم الدرسات التكميلية الـصناعية لإعـداد المعلمين الصناعيين (نظام السنوات الخمس) بالفرقة الأولـى للحـصول على البكالوريوس في شعب التعليم الفنى والتربية ، بشرط حصولهم على ٧٠ % على الأقل من المجموع الكلى للدبلوم الحاصل عليه الطالب .

- يجـوز للكلـية أن تقـبل الطلاب الحاصلين على دبلوم المعلمين والمعلمات بشرط حصولهم على ٧٠ % على الأقل من المجموع الكلـى للـدرجات الحاصل عليها الطالب ، وأن يكون القبول في حدود ٥ % من عدد المقبولين بالكلية بشرط حصول الطالب على إجازة دراسية إن كان موظفاً . هذا الشرط كان مطبقا قبل تصفية دون المعلمين والمعلمات .

وجدير بالذكر أن الاختبارات الشخصية التي تعقدها كليات التربية لاختيار طلابها يشترك فيها مجموعة من الأساتذة العاملين بهذه الكليات من مختلف التخصصات .

ثالثاً : نظام الإعداد :

يعد المعلم في مصر وفقاً لنظامين ، هما :

١ ـ النظام التكاملى :

وهو النظام المتبع في إعداد المعلم بكليات التربية في مصر ، وكلمة تكاملى تعنى أن تتلازم وتتكامل جوانب الإعداد الثلاثة :

- الإعداد الثقافي .
- الإعداد التخصصى .
- الإعداد المهنى .

ليتخرج منها معلماً يصلح لمهنة التدريس . لذلك نجد الطالب في ظل هذا النظام يتلقى خلال سنوات الدراسة بالكلية الدراسات التخصصية والأكاديمية والمواد أو الدراسات المهنية التربوية بالإضافة إلى المواد الثقافية وهذا يعنى أن الدراسات التربوية تسير جنباً إلى جنب مع الدراسات التخصصية منذ بداية الدراسة بالكلية .

ويتميز هذا النظام بما يلى : (٤١)

أ- الجمع بين الجوانب الأكاديمية والجوانب المهنية والتربوية في آن واحد

ب- تهيئة الطلاب منذ التحاقهم بالكلية على حب مهنة التعليم والتمرس عليها مما يتيح أمامهم فرصة التكيف مع مهنة التدريس خلال سنوات الدراسة لأنهم يعرفون من البداية أنهم سيتخرجون مدرسين

ت- المواءمة بين علوم التخصص والعلوم التربوية والنفسية بما يضمن التوازن بينهما فلا تطغى إحداهما على الأخرى .

ث- يسمح بقبول الأعداد الكافية والمناسبة للتخصصات المختلفة حسب حاجة الوزارة من هذه التخصصات .

على الرغم من المميزات السابقة إلا أنه توجد بعض السلبيات التي تؤثر على هذا النظام فلا تحقق أهدافه المرجوة وهى كما يلى :

أ- أن الطلاب قد ينظرون إلى المواد التربوية على أنها مواد اضافية بعكس مواد التخصص التي يعتبرونها مواد أصلية فتنال القدر الأكبر من اهتمام الطلاب .

ب- أن الإعداد الأكاديمي للطالب في هذا النظام لا يصل إلى نفس مستوى إعداد الطالب بالكليات الجامعية المتخصصة كالعلوم والآداب مما يؤثر على مستوى الطالب / المعلم ويعمق الفجوة بينه وبين خريجى هذه الكليات خاصة عندما يقوم بالتدريس في المرحلة الثانوية العامة التي تحتاج معلم متخصص في مادة معينة .

ت- وجود انفصال بين علوم التخصص وبين العلوم التربوية ، فكل منهما تدرس منفصلة عن الأخرى ، فلا يتحقق التكامل المطلوب .

٢- النظام التتابعى :

يتلقى الطالب إعداداً تخصصياً في بعض الكليات الجامعية مثل الآداب أو العلوم أو غيرها ثم يلتحق بعد ذلك بإحدى كليات التربية لإعداده مهنياً وتربوياً بعد دراسة لمدة عام واحد بالنسبة للطالب المتفرغ أو عامين للطالب غير المتفرغ . ففي نظام العام الدراسى الواحد تطلب الكليات من الملتحقين بها اجتياز الاختبار الشخصى المقرر والتعهد بالتفرغ الكامل للدراسة وحضور ٧٥ % من المحاضرات على الأقل. أما في نظام العامين فيشترط بالإضافة للشروط السابقة ضرورة العمل بمهنة التدريس لمدة سنتين على الأقل . وتكون الدراسة مسائية .

ويتـــيح هذا النظام الفرصة أمام الكثيرين من خريجى الكليات الجامعية المخـتلفة كالــزراعة والتجارة والهندســة للعمل بالتدريس في تخصصات عـدة وسد العجز الذي قد ينشأ في بعض التخصصات .

ويتميــز هــذا النظام بأنه يعد الطالب في مادة تخصصه إلى المستوى الجامعــي مــدة الأربــع سنوات ، ثم يتم بعد ذلك تكوينه المهنى ليتمكن من العمل بالتدريس دون أن تطغى مواد التخصص أو المواد التربوية كل منهما على الآخرى .

ويــثار حــول هذا النظام مجموعة من النقاط والتي تمثل سلبيات ، وهى : (٤٢)

- قــصر النظام عن استيفاء حاجته من الكليات الأكاديمية والتطبيقية ممــا يحــرم التعلــيم من النوعيات المتميزة والذين يفضلون العمل بالمهن الأخرى هرباً من مهنة التدريس التي تحتاج إلى مشقة وجهد كبير .
- مــدة الدراســة بهذا النظام والتي تتراوح بين عام دراسى وعامين يتلقى خلالها الطالب العلوم التربوية والنفسية فقط مما قد يؤثر على علوم التخصص بالنسيان نتيجة لبعده عنها خلال هذه المدة .

ويقــوم معهــد الدراسات والبحوث التربوية التابع لجامعة القاهرة يقوم بإعداد الطلاب الحاصلين على مؤهلات جامعية (الليسانس او البكالوريوس) تــربوياً علــى الــنظام التتابعى بعد دراسة مدتها عام دراسى يقوموا بعد الحــصول علــيها بالــتدريس في الحلقة الثانية من التعليم الأساسي والتعليم الثانوي العام وكذلك التعليم الفنى (الزراعى والتجارى) .

رابعاً : التربية العملية :

تمــثل التــربية العملــية الجانب التطبيقي لما يدرسه الطالب داخل كلــيات التربية من مناهــج ودراســات نظرية للمــواد التربوية . لذا فإنها

تكتسب أهميــة خاصة بل وتعتبر أســـــاس الإعداد المهنى للطالب المعلم كما انها تتيح الفرصة للطالب للتعرف على واقع التعليم بالمدارس المصرية

يهدف التدريب الطلابي (التربية العملية) بالمدارس إلى إعداد المعلم للقـيام بالوظائف المهنية للتعليم فنياً وإدارياً التي تتطلبها العملية التربوية بما فــي ذلــك توجيه التلاميذ مهنياً وتعليمياً وارشادهم نفسياً وجدانياً ورعايتهم سلوكياً .

يــبدأ تــدريب الطلاب في التربية العملية من الفرقة الثالثة من التعليم العــام بمعــدل يــوم أســبوعياً طوال العام الدراسى ، ويكون في المدارس الإعدادية الحلقة الثانية من التعليم الأساسي بينما يكون تدريب طلاب الفرقة الــرابعة فــي المــدارس الثانوية حيث يخصص يوم واحد من أيام الأسبوع لطلــبة كــل تخصص يتجهون فيه إلى المدارس يقضون فيها أربع حصص على الأقل وتسمى بالتربية العملية المنفصلة .

يقتــصر عمل الطالب خلال فترة التربية العملية المنفصلة على زيارة بعــض مدرسى المدرسة التي يتدرب فيها داخل الفصول لمشاهدة تدريسهم ومناقــشة مــا يشاهده ، ثم يقوم بعض الطلاب بتدريس بعض الدروس في حضور زملائهم ومناقشة ما يشاهدونه ثم يكلف كل طالب بتدريس درس أو أكثــر فــي اليوم الذي يذهب فيه إلى المدرسة . أما بالنسبة للتربية العملية المتصلة فتكون لفترة لا تقل عن أسبوعين في النصف الثانى من العام حيث يتفرغ الطالب تماماً للتدريس بالمدرسة وينقطع خلال هذه الفترة عن الكلية .

أمــا بالنسبة لطلاب التعليم الأساسي بتربية عين شمس فيكون تدريب الطلاب على التدريس بمعدل يوم واحد أسبوعيا في النصف الثانى من العام الدراسى بالنسبة للفرقة الثالثة ، وفي الفرقة الربعة يكون التدريب بمعدل يوم أســبوعياً في الفصل الدراسى الأول ولفترة متصلة لا تقل عن أسبوعين في النــصف الثانى من العام . ويقوم بالإشراف على الطلاب عدد من الأساتذة فــي أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية بواقع مشرفين اثنين لكل مجموعه مــن الطــلاب يمــثل أحــدهما الجانــب التــربوي ، ويمثل الآخر الجانب

التخصصي . ويمكن الاستعانة ببعض موجهى المواد ومديرى أو نظار المدارس التي يتدرب فيها الطلاب . (٤٤)

وتجدر الإشارة إلى أن النسب العالمية لإعداد المعلم تتمثل فيما يلى :

- ٤٠ % للمواد التخصصية .
- ٣٨ % للمواد المهنية التربوية والنفسية والتربية العملية .
- ٢٢% للمواد الثقافية .

خامساً : مدة الإعداد :

يتم إعداد الطالب / المعلم في النظام التكاملى لمدة أربع سنوات دراسية يحصل الطالب في نهايتها على شهادة الليسانس في الآداب والتربية أو البكالوريوس في العلوم والتربية لكل من شعب التعليم الأساسي بحلقتيه الابتدائية والإعدادية والتعليم الثانوى .

وتختلف مدة الدراسة في النظام التتابعى حيث يستغرق إعداد الطالب في هذا النظام للعمل بالتدريس خمس سنوات للطالب المتفرغ وست سنوات للطالب غير المتفرغ يحصل في نهايتها على الدبلوم العامة في التربية .

وفي كليات التربية النوعية فإن الطالب يقضى أربع سنوات دراسية يحصل في نهايتها يحصل على بكالوريوس في التربية في أحد تخصصات الكلية .

سادساً : خطة الدراسة :

تشتمل خطة الدراسة لشعبة التعليم الأساسي (الحلقة الأولى) بكليات التربية على دراسات عامه لجميع الطلاب بالفرقتين الأولى والثانية بالإضافة إلى مجموعة المقررات التربوية والبيئية التي يوضحها الجدول التالى :

جـــدول رقم (١)

الخطـــة الدراســـية لـــشعبة التعلـــيم الابتدائي بكليات التربية المصرية

المقـــــرر	الفرقة الأولى عدد الساعات في الأسبوع	الفرقة الثانية عدد الساعات في الأسبوع	الفرقة الثالثة عدد الساعات في الأسبوع	الفرقة الرابعة عدد الساعات في الأسبوع	
المواد العامة:					
دراسات دينية	٢	٢			يدرس الطالب مقررات مجموعتين فقط، ويعفى من دراسة مقرر المجموعة التي تخصص في دراسته الثانوية
لغة عربية وتعليم القراءة والكتابة	٢	٢			
لغة إنجليزية	٢	٢			
مواد اجتماعية	٢	٢			
علوم	٢	٢			
رياضيات	٢	٢			
	١٨	١٨			
المواد التربوية:					
تاريخ التعليم الابتدائي وعلاقته بمشكلات المجتمع	٢				
علم نفس نمو الأطفال	٢				
علم نفس تربوي والفروق الفردية للأطفال	٢				
فلسفة التعليم الأساسي	٢				
نظم التعليم الابتدائي في الدول المختلفة	–	٢			
أسس المناهج ومهارات التدريس	–	٢			
دراسات أسرية وبيئية	٢	٢			
مواد الفنون:					
موسيقى	٢	٢			
فنون تشكيلية	٢	٢			
تربية بدنية	٢	٢			
	١١	١٢			
مقررات شعبة التخصص	–	–	١٢	٢٢	
تعليم الكبار وخدمة المجتمع			٢	–	
تكنولوجيا التعليم والوسائل			٢	–	
طرق تدريس مادة التخصص			٢	–	
بيئة التعلم ودور المعلم فيها			٢	–	
صحة مدرسية وصحة الطفل			–	٢	
التقويم التربوي ومبادئ الإحصاء			–	٢	
إدارة المدرسة الابتدائية	–	–	–	٢	
فلسفة التعليم الابتدائي	–	–	–	٢	
تربية عملية	–	–	٢	٢	
إجمالي عدد الساعات في الأسبوع	٣١	٣١	٢٥	٢٥	

المصدر : محمد متولي غنيمة ، : " تقويم نظم وبرامج إعداد المعلم في مصر في ضوء بعض التجارب العالمية المعاصرة ، من دراسات المؤتمر القومي لتطوير إعداد المعلم وتدريبه ورعايته ، مرجع سابق ، ص ٥١

نلاحـــظ مـــن الجـــدول السابق أن الطالب في الفرقتين الأولى والثانية يدرس مجموعتين من المواد الاجتماعية ، العلوم والرياضيات وتحتل ثمانى ســاعات أســبوعيا . أما مجموعة المقررات التربوية تحتل ثمانى ساعات أسبوعيا في كل من الفرقة الأولى والثانية وتزيد في الفرقتين الثالثة والرابعة لتـــصبح ١٢ ساعة في الأسبوع . ويستغرق مقرر تعليم الكبار وخدمة البيئة بالفرقة الثالثة ثلاثة أسابيع وهو عبارة عن معسكر صيفي يتم خلال الإجازة الــصيفية مــرة واحــدة خلال سنوات الدراسة والغرض منه إعداد الطالب لخدمة المجتمع والاشتراك في جهود محو الأمية . (٤٥)

وتخـــتلف خطة الدراسه بكلية التربية جامعة عين شمس شعبة التعليم الأساســي عــن هــذا النمط السابق لإعداد المعلم ، ويوضح الجدول التالى توزيع المواد التربوية على السنوات الدراسية :

جـــدول رقم (٢)

الخطة الدراسية للمواد التربوية لشعبة التعليم الأساسي بكلية التربية جامعة عين شمس

الفرقة	الفصل الدراسى الاول	عدد	الفصل الدراسى الثانى	عدد
	اسم المقرر	الساعات	اسم المقرر	الساعات
الاولى	مهنة التعليم وادوار المعلم	٤	صحه نفسية	٤
	علم نفس الطفل	٤	صحه عامه وصحه الطفل	٤
	استراتيجية تدريس معلم الفصل	٤		
	دراسات بيئية	٤		
الثانية	طرق تدريس	٤	مناهج تعليم اساسى	٤
	فروق فرديه	٣	دراسات بيئية	٤
	فلسفه واهداف التعليم الاساسى	٤		
الثالثة	مشكلات التعليم الاساسى واتجاهات تطويره	٤	تربية وقضايا المجتمع	٤
	تذوق فن	٤	علم نفس التعلم	٣
	تدريس مصغر	١ نظرى ١٠ عملى	زيارات ميدانية	٢
الرابعة	تكنولوجيا التعليم وإعداد الوسائل التعليمية	٤	تقويم تربوى	١٠٢ معمل
	إدارة مدرسية	٤	تربية عملية	٤
	تربية عملية	٤		

المصدر : جامعة عين شمس ، لائحه الكلية ، ط٢ ، ١٩٩٦ ، ص ٥٩ ، ٦٠ .

نلاحـــظ مـــن الجدول رقم (٢) أن المقررات التربوية تدرس بواقع ٤ ســـاعات إســـبوعياً للفـــرقتين الأولى والثانية ، أما في الفرقة الثالثة فيدرس الطالـــب نصف العام تدريس مصغر ، والنصف الآخر زيارات ميدانية لمدة ســـاعتين فـــي الأســـبوعة . كما يلاحظ أن الخطة الدراسية لهذه الشعبة لا تتضمن أى مقرر لتعليم الكبار .

أما خطة الدراسه لشعبة التعليم الابتدائي وتعليم الكبار بكلية التربية جامعة القاهرة فرع الفيوم يوضحها الجدول رقم (٣)

جدول رقم (٣)

الخطـــة الدراســـية لشعبة التعليم الابتدائي وتعليم الكبار بكلية التربية فرع الفيوم بجامعة القاهرة

المقـــــــرر	الفرقة الاولى	الفرقة الثانية	الفرقة الثالثة	للفرقة الرابعة
فلسفة التعليم الابتدائي	٢	–	–	–
مناهج التعليم الابتدائي	٢	–	–	–
التعليم الابتدائي وقضايا المجتمع	–	١	–	–
تعليم الكبار وطرقه	–	١	–	–
علم نفس نمو الطفل	–	٢	–	–
علم نفس تعلم الطفل	–	١+١معمل	–	–
استراتيجيات التدريس للصغار والكبار	–	٢	–	–
تاريخ التعليم الابتدائي ومشكلاته في مصر	–	–	٢	–
تكنولوجيا التعليم والوسائل التعليمية	–	–	١+١ عملى	–
طرق تدريس مادة التخصص	–	–	١+١ تدريس	–
علم نفس الكبار	–	–	١+١ معمل	–
التربية العملية في الصفوف الاولى	–	–	٤	–
إدارة المدرسة الابتدائية	–	–	–	٢
نظم التعليم الابتدائي في الدول المختلفة	–	–	–	٢
الارشاد النفسي للصغار والكبار	–	–	–	٢
التقويم التربوي والاحصاء للصغار والكبار	–	–	–	٢
التربية العملية في الصفوف الاخيرة	–	–	–	٤
اجمالي عدد ساعات المقررات التربوية	٤	٨	١٢	١٢
مقررات عامة	٣٠	٢٨	–	--
مقررات التخصص	–	–	٢٣	٢١

المصدر : جامعة القاهرة ، لائحة كلية التربيه فرع الفيوم ، ١٩٨٨ .

نلاحـظ مـن الجدول رقم (٣) أن الطالب يدرس ١٧ مقرر تربوي خـلال الأربـع سنوات بينهم خمسة مقررات تدور حول تعليم الكبار مثل تعليم الكبار وطرقه ، علم نفس الكبار بالإضافة إلى ثلاثة مقررات تجمع ما بـين الصغار والكبار مثل استراتيجيات التدريس للصغار والكبار ، الإرشاد النفسي للصغار والكبار ، التقويم التربوي والإحصاء للصغار والكبار .

وتعتبر هذه الشعبة أحد المصادر التي يتخرج منها معلم الكبار إلى جانب طلاب الدبلوم المهنية تخصص تعليم الكبار بكلية التربية جامعة عين شمس والتي بدأت الدراسة بها عام ١٩٩١/٩٠ مع مجموعة أخرى من التخصصات مثل التربية الخاصة ، وعلم النفس المدرسي والإدارة المدرسية وغيرها من الدبلومات المهنية ويوضح الجدول رقـم (٤) الخطة الدراسية لشعبة التعليم الأساسي بكلية التربية جامعة حلوان .

جـدول رقم (٤)

توزيع المقررات الدراسية لشعبة التعليم الأساسي بكلية التربية جامعة حلوان

المقـــرر	الفرقة الأولى	الفرقة الثانية	الفرقة الثالثة	الفرقة الرابعة	ملاحظات
مقررات تخصصية تبعا لكل تخصص	١١	١٠	١٠	١١	
مجالات عملية: زراعي - صناعي - تجاري - اقتصاد منزلي	١	١٠٢ عملي	١ ١٠٢ عملي	١ ١٠٢ عملي	تختلف عدد الساعات للمقررات التخصصية وكذلك المقررات الثقافية تبعاً لكل تخصص
مقررات ثقافية: التربية الأسرية ، الفنية ، الرياضية ، الموسيقية ، اللغة الأجنبية ، اللغة العربية ...	١٥	٩٠١ تطبيقي	١	٥	
مقررات تربوية:					
تطور الفكر التربوي	-	٢			
الوسائل التعليمية	-	١٠١	١٠١ عملي		
علم نفس النمو	-	٢			
أمراض الطفولة والتربية الصحية	-	٢		٥	
نظام التعليم في مصر (التعليم الأساسي)	-	-	٢		
علم نفس تعليمي	-	-	١٠١ عملي	-	
طرق تدريس المناهج	-	-	٢	٦	
الأصول الاجتماعية والثقافية للتربية	-	-	-	٢	
الصحة النفسية وعلم النفس الاجتماعي	-	-	-	٢	
التربية العملية	-	-	١	١	

* المصدر : جامعة حلوان ، لائحة الكلية ، ١٩٨٢ ، ١٩٨٣ .

نلاحـــظ مـــن الجدول رقم (٤) أهتمام الخطة الدراسية بجامعة حلوان بـــتدريس أحد المجالات العملية للطالب التي يقوم باختيارها حتى يتمكن بعد ذلك من تدريسها بمدارس التعليم الأساسي .

سابعاً : نظـــام الدراســـة :

تـــسير كليات التربية في مصر على نظام الفصلين الدراسيين حيث يقـــسم العـــام الدراســـى إلـــى فصلين دراسيين يدرس فيهما الطالب بعض المقررات حيث توزع المقررات الدراسية التي كان يدرسها الطالب في ظل الـــسنة الدراســـية على فصلين دراسيين وتعتبر كل المقرارت إجبارية على الطالـــب حـــيث لا تـــتاح لـــه فرصة الاختيار كما هو معمول به في الدول المتقدمة مثل إنجلترا ورومانيا .

يـــنقل الطالـــب مـــن الفرقة المقيد بها إلى الفرقة الأعلى بعد أدائه للامتحان الذي يعقد في نهاية كل فصل دراسى والنجاح في جميع مقررات الفـــصلين الدراسيين بهذه الفرقة ، وإذا كان راسبا فيما لا يزيد عن مقررين مـــن فـــرقته أو فرقة أدنى . ويمكن للطالب دخول دور ثان في أى عدد من المواد بشرط أن ينجح في جميع المواد التي رسب فيها بالإضافة إلى مقرر اللغـــة الأجنبـــية الإضـــافية بالنـــسبة للفرقتين الأولى والثانية فقط . ويؤدى الطالـــب الامـــتحان فيما رسب من مقررات مع طلاب الفرقـــة التي يدرس بهـــا . (٤٦)

أمـــا طـــلاب الفرقة النهائية الذين يرسبون فيما لا يزيد على مقررين فـــيعقد لهـــم دور ثـــان في شهر نوفمبر من كل عام ، وإذا تكرر رسوبهم امتحنوا فيما رسبوا فيه مع طلاب الفصل الدراسى الذي يدرس هذا حتى يتم نجاحهم فيما رسبوا فيه .(٤٧)

ثامنا : طرق التدريس :

تعتبـــر الطـــريقة التقليدية للتدريس هى الطريقة المتبعة في معظم كليات التربية التي تتمثل في المحاضرات التي تعتمد على الحفظ والتلقين .

وتجـدر الإشـارة إلـى أن طلاب شعبة التعليم الأساسي بكلية التربية جامعـة عـين شـمس يدرسون تدريس مصغر ، وهذه الطريقة تعتمد على التدريس لمجموعة صغيرة من الطلاب لا يتجاوز عشرة طلاب حيث يكلف الطالب فيه بأداء مهارة معينة ، والوقت المخصص للتدريس لا يتعدى عشر دقائق غالباً ، وتعتمد هذه الطريقة على توفر الإمكانات التكنولوجية التعليمية كالتـسجيل بالفـيديو ، والدائـرة التليفزيونية المغلقة وغير ذلك . ويعتبر التدريس المصغر الذي يتم بالكلية بمثابة تدريب طلاب الكلية على التدريس ، ويستغرق فصل دراسى واحد قبل حضورهم التربية العملية .

٤- واقع تدريب المعلم أثنـاء الخدمـة :

بالنـسبة لتدريب المعلم في أثناء الخدمة فإن الإدارة العامة للتدريب تقـوم بتقديم برنامج تأهيل معلمى المرحلة الابتدائية للمستوى الجامعى إلى جانـب البـرامج التدريبـية الأخـرى التي سبق ذكرها ، وذلك في إطار المـشروع القومى لرفع المستوى العلمى والمهنى للمعلم ، فقد قامت كليات التـربية بالـتعاون مـع وزارة التربية والتعليم ، والمركز القومى للبحوث التربوية ، ووزارة الإعلام بعد موافقة المجلس الأعلى للجامعـات في ١٠/ ١٩٨٣/٣ باعـتماد هـذا البـرنامج واللائحة الخاصة به ، وذلك للارتفاع بمـستوى الكفاية الوظيفية لمعلمى التعليم الابتدائي العاملين بالفعل بمدارس التعلـيم مـن خريجـى دور المعلمـين والمعلمات نظام السنوات الخمس ، والارتقـاء بمستوى تأهيلهم إلى المستوى الجامعى قبل حلول عام ٢٠٠٠ . وكانت وراء التفكير في هذا المشروع دوافع ، أهمها : (٤٨)

١ - أن الارتفـاع بمـستوى تأهـيل معلـم المرحلة الأولى يتمشى مع الاتجاهات العالمية التي تنادى بتوحيد مصادر الإعداد .

٢ - أن الكثيـر مـن تقارير التوجيه والمتابعة قد أظهرت أن إعداد معلم المـرحلة الابتدائية في دور المعلمين والمعلمات لا يحقق تخريج المعلم ذى المستوى الثقافي المناسب .

٣ - لاستمرار العجز في أعداد معلمى المرحلة الابتدائية نتيجة الزيادة المضطردة في أعداد المقبولين بالمدرسة الابتدائية مما كان يضطر الوزارة إلى تعيين معلمين غير مؤهلين .

وفي العام الجامعى ١٩٨٤/٨/٣ بدأ تنفيذ برنامج تأهيل معلمى المرحلة الابتدائية إلى المستوى الجامعى في كلية التربيه جامعة عين شمس حيث التحق بالبرنامج حوالى ٥٨٠٠ دارس يتم تأهيلهم باستخدام أسلوب التعليم عن بعد ، وفي عام ١٩٨٥/٨٤ تم قبول ٣٠٠٠ دارس ، كما قامت سبع كليات أخرى بتنفيذ البرنامج إلى جانب كلية التربية جامعة عين شمس ، وامتد البرنامج بعد ذلك ليشمل إحدى عشرة كلية تربية موزعة على جامعات محافظات الجمهورية ، وبلغ عدد الدارسين في العام الدراسى ٨٧ / ١٩٨٨ نحو اثنين وأربعين ألف معلم ومعلمة . (٤٩)

ولقد مر المشروع عند تنفيذه بأربعة مراحل أساسية بغرض تحقيق الهدف من البرنامج وهو رفع المستوى العلمى والمهنى لمعلمى الحلقة الابتدائية من التعليم الأساسي إلى المستوى الجامعى التربوي ، ويتطلب تحقيق هذا الهدف ما يلى : (٥٠)

١ - إنماء قدرة الدارس على القيام بوظائفه كمعلم في الحلقة الابتدائية سواء كمعلم في الصفوف الأربعة أو كمعلم مادة في الصفين الخامس والسادس بالإضافة إلى مساهمته في الأنشطة التعليمية والتربوية ، والنواحى الإدارية بالمدرسة .

٢ - إنماء الدارس على النمو العلمى والمهنى والوظيفي .

٣ - إنماء قدرة الدارس على القيام بدور فعال في تطوير التعليم وتحديثه والارتقاء بمستوى مهنة التعليم .

٤- إنماء قدرة الدارس على القيام بدور فعال في تطوير بيئته ومجتمعه .

ونظام الدراسة بالبرنامج كالأتى :

١- تكـون الدراسـة فـي البرنامج لمدة تعادل أربع سنوات جامعية على اعتبار أن السنة الجامعية ثلاثون أسبوعاً .

٢ - تكـون الدراسة على نظام الفصول الدراسية . وينقسم العام الدراسى إلـى فصلين دراسيين مدة كل منهما أربعة أشهر بالإضافة إلى فصل الصيف لمدة شهرين ، وذلك على النحو التالى :

أ – الفصل الدراسى الأول يبدأ في أكتوبر ، وينتهى في آخر يناير

ب- الفصل الدراسى الثانى يبدأ في منتصف فبرايروينتهى في يونيو

جـ – فصل الصيف يبدأ في أول يوليو ، وينتهى في أخر أغسطس

وتتضمن خطة الدراسة نوعين من المقررات : (٥١)

النوع الأول :

مقـررات عامـة يدرسها جميع الدارسين ، وتهدف إلى رفع مستوى الإعـداد الثقافـي العام للمعلم ومستواه الوظيفي للعمل كمعلم في الصفوف الأربعـة الأولى ، إضافة إلى المقررات التربوية والنفسية اللازمة للعمل في الحلقة الأولى من التعليم الأساسي .

النوع الثانى :

مقـررات تخصـصية ، وتـؤهل المعلـم للتدريس للصفين الخامس والـسادس من التعليم الأساسي كمعلم مادة أو مجموعة مترابطة من المواد في إحدى الشعبتين

١ – لغة عربية ، وتربية دينية ، ومواد اجتماعية .

٢ – رياضيات ، وعلوم .

وقـد تم تأليف عدد كبير من الكتب للمستويات الأربعة بالبرنامج إلى جانب ما تم إنتاجه من حلقات إذاعية وتليفزيونية لكل مستوى دراسى بلغت ٢٥٠ حلقة تليفزيونية ، ٢٥١ حلقة إذاعية كالتالى :

- **البرامج التليفزيونية :**

المـستوى الأول : ٤٩ حلقـة ، المستوى الثانى ٥١ حلقة ، المستوى الثالث ٧٤ حلقة ، المستوى الرابع ٧٦ حلقة .

* **البرامــج الإذاعيــة :**

المــستوى الأول : ٥١ حلقــة ، المستوى الثانى ٤٦ المستوى الثالث ٧٩ حلقة ، والمستوى الرابع ٧٥ حلقة .

تبث هذه البرامج على القناة الأولى حلقتين ، والقناة الثانية أربع حلقات أســبوعياً ، ومــدة كل حلقة نصف ساعة ، أما البرامج الإذاعية فتبث يومياً لمدة نصف ساعة بواقع برنامجين مدة كل منهما ١٥ دقيقة .

ويتم التسجيل كل من البرامج الإذاعية والتليفزيونية في الإدارة العامة للوســائل التعليمــية الــتابعة لوزارة التربية والتعليم بمنشية البكري ، وذلك بالــتعاون مع اتحاد الإذاعة والتليفزيون والوزارة ، ويتم إنتاج جميع البرامج المقدمــة بالبــرنامج تحــت إشــراف لجنة يشترك فيها ممثلون من الإذاعة والتليفزيون ، وكليات التربية والوزارة . [٥٢]

من البرامج التدريبية التي أنجزتها الإدارة العامة للتدريب (التي تمثل المستوى المركزى) خلال العام الدراسى ١٩٩٥/٩٤ حوالى ١٨١٠ شارك فــيها ١٥٧٦٨ معلمــا ومــوجها ، وبلغت أعداد البرامج التدريبية في العام الدراســى ١٩٩٦/٩٥ حوالى ١٦٥ شارك فيها ١٧٥٢١ دارسا ، شارك في إعداد وتنفيذ هذه البرامج إلى جانب أخصائي المواد بالإدارة العامة للتدريب وأخــصائي المواد بالوزارة من مستشاري وموجهي العموم العاملين ببعض الإدارات المتخصصة بالديوان العام للوزارة . [٥٣]

وعلــى المــستوى المحلــى تقوم إدارات وأقسام التدريب بالمديريات والإدارات التعليمــية بتخطيط وتنفيذ البرامج المحلية التي تخدم المديريات ، والإدارات التعليمية التابعة لها بالتعاون مع الأجهزة المختصة والموجهين ، وقــد اســتعانت وزارة التعلــيم بخبــرات هيــئات التدريس بكليات التربية والجامعات في وضع وتنفيذ الكثير من البرامج التدريبية بها .

ومـــن الجهـــود الواضحة في مجال تدريب المعلم في أثناء الخدمة ما تقـــوم به الوزارة لإيفاد المعلمين للخارج . فقد وضعت خطة مع بداية العام الدراسى ٩٤ /١٩٩٥ لتدريب المعلمين في الخارج ، مدة البعثه أربعة أشهر علـــى الجديد في التربية وطرق التدريس الحديثة وكيفية استخدام التكنولوجيا المطـــورة كأدوات تعليمية معينة . وقد تم في إطار إيفاد المعلمين في بعثات للـــتدريب خـــارج الـــبلاد والاطـــلاع على نظم التعليم في الدول الأجنبية ، وحضور حلقات دراسية أو مؤتمرات أو ندوات في ميادين علمية مختلفة ما يلى : (٥٤)

- إيفاد ٧٠٢ مبعوث إلى المملكة المتحدة خلال عامى ٩٣ / ١٩٩٤ و ٩٤ / ١٩٩٥ للـــتدريب فـــي مجالات تدريس الرياضيات والعلوم واللغة الإنجليزية .
- إيفاد ٢٠ مبعوث إلى فرنسا للتدريب على تدريس اللغة الفرنسية .
- إيفـــاد ٢١٧ مـــبعوثا إلـــى جامعات الولايات المتحدة للتدريب في مجالات تدريس الرياضيات والعلوم واللغة الإنجليزية .

مـــن العـــرض الـــسابق لهذا الفصل يمكننا القول بأن إعداد المعلم في مـــصر قد أحرز تقدماً ملحوظاً خلال السنوات القليلة الماضية ، حيث تُبذل الجهـــود فـــي سبيل تطوير إعداده ، وكذلك تدريبه إلا أنه مازال يعانى من بعض السلبيات أو المشكلات التي سوف تعرض لها الفصول التالي.

هوامـــش الفصـــل ومراجعـــه

(١) كلية التربية ، ملخص التقرير النهائى للبحث الذي قامت به كليات التربية جامعة عين شمس بتكليف خاص من وزارة التربيه والتعليم والبنك الدولى ، مجلة كلية التربية ، العدد الرابع (الجزء الاول) ، ١٩٨١ ، ص ٥١ .

(٢) جمـــال أبو الوفا ، " دراسة ميدانية للتعرف على أهم المشكلات التي تواجه معلم الحلقة الأولـــى مـــن التعليم الأساسي من وجهة نظر المعلمين والمعلمات بـــ ج.م.ع"، من بحوث مؤتمر التعلـــيم الأساسي حاضره ومستقبله ، المنعقد بكلية التربية جامعة طنطا في الفترة من ١٣ – ١٤ أبريل ١٩٩٧ ، طنطا ١٩٩٧ ، ص ٢٤.

(٣) محمد الهادى عفيفي وسعد مرسى أحمد ، قراءات في التربية المعاصرة ، (القاهرة : عالم الكتب ، بد.ت) ، ص ٨٩ .

(٤) راجع في هذا الصدد مايلى :

- اليونسكو ، إعداد معلم التعليم الأساسي في الدول العربية ، الحلقة الدراسية الرابعة حول اتجاهات التجديد في مجال إعداد تدريب معلم التعليم الأساسي في الدول العربية ، المنعقدة في القاهرة من ١٧ - ٢٢ ديسمبر ١٩٨٨ ، ص ٢٥ - ٢٨ .

- أحمد عبد الرحمن النجدى ، " أثر مقرر علوم البيئة على نتيجة الاتجاهات نحو البيئه وتحصيل بعض المفاهيم البيئية لدى المعلمين أثناء الخدمة "، من بحوث المؤتمر العلمى الثانى لإعداد المعلم - التراكمات والتحديات ، المنعقد في الفترة من ١٥ - ١٨ يوليو ١٩٩٠ ، المجلد الثالث ، الإسكندرية ، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس ، ١٩٩٠ ص ١٢٢٢ .

(٥) إرجع إلى :

- حنفي محمود امام ، " تطوير إعداد المعلم - رؤيه كلية التربية جامعة أسيوط " ، من ورشة العمل التحضيرية (٢٩) للمؤتمر القومى لتطوير إعداد المعلم وتدريبه ورعايته ، المنعقد في القاهرة ١٩٩٥ ، المركز القومى للبحوث التربوية والتنمية ، ١٩٩٥ ، ص ١٦ .

- أبو صالح أحمد الألفي ، " ورقة عمل حول المعلم - اختياره - رعايته - تكريمه " ، من ورشة العمل التحضيرية (٢٩) للمؤتمر القومى لتطوير إعداد المعلم وتدريبه ورعايته ، مرجع سابق ، ص ٨-٩.

- شاكر محمد فتحى وآخرون ، " تطبيقات عالمية معاصرة لمنظومة إعداد المعلم في ضوء ثورة المعلومات " ، من بحوث مؤتمر كليات التربية في الوطن العربى في عالم متغير ، المنعقد في كلية التربية في الفترة من ٢٣ - ٢٥ يناير ١٩٩٣ ، القاهرة ، الجمعية المصرية للتربية المقارنة والإدارة التعليمية ، ١٩٩٣ ، ص ٢٧٥ .

(٦) شاكر محمد فتحى وآخرون ، تطبيقات عالمية معاصرة لمنظومة إعداد المعلم ، في ضوء ثورة المعلومات ، مرجع سابق ، ص ٢٧٣ . ١٨٨ .

(٧) المرجع السابق ص ١٨٢ .

(٨) على صالح جوهر ، " مقترحات حول تطوير إعداد المعلم في مصر " ، من ورشة العمل التحضيرية (٢٩) للمؤتمر القومى لتطوير إعداد المعلم وتدريبه ورعايته ، مرجع سابق ، ص٣٦

(٩) عبد اللـه بيومى ، " تطوير نظام إعداد معلم الحلقة الأولى من التعليم الأساسي لتحقيق متطلبات إعداد معلم الكبار " ، من دراسات المؤتمر القومى لتطوير إعداد المعلم وتدريبه ورعايته ، مرجع سابق ، ص ١٨ .

(١٠) راجع ما يلى :

- محمد أحمد ناصف " نموذج مقترح لإعداد معلم المدرسة الثانوية العامة في ضوء الخبره الألمانية " من دراسات المؤتمر القومى لتطوير إعداد المعلم وتدريبه ورعايته ، مرجع سابق ، ص ٤٤ .

(١١) نبـيل عـبد الخالق وسيد سالم ، " نموذج مقترح لإعداد معلم التعليم الثانوى في مصر في ضـوء تجـربة الـيابان " ، من دراسات المؤتمر القومى لتطوير إعداد المعلم وتدريبه ورعايته ، مرجع سابق ، ص ٣٤ .

- اليونسكو ، إعداد معلم التعليم الأساسي في الدول العربية " ، مرجع سـابق ، ص ٦٢ .

(١١) سـعد مرسى أحمد وشكرى عباس حلمى ونادية جمال الدين ، تاريخ التعليم في مصر ، (القاهرة : كلية التربية جامعة عين شمس ، ١٩٨٧ / ١٩٨٨) ، ص ٣٧٨ .

(١٢) وهـيب سـمعان ، تطـور إعداد معلمى المرحلة الأولى " ، صحيفة التربية ، السنة الثانية عشرة ، العدد ٣ ، مارس ١٩٦١ ، ص ٥٢ - ٥٣ .

(١٣) سـيف الـدين فهمى ، المنهج في التربية المقارنة ، (القاهرة : مكتبة الانجلو المصرية ، ١٩٨١) ، ص ٢٨٦ - ٢٨٧ .

(١٤) محمـد محمـد سـكران ، تجربة إعداد معلم التعليم الابتدائي بكليات التربية في مصر - دراسـة استطلاعية " من بحوث مؤتمر إعداد المعلم في ضوء استراتيجية تطوير التعليم ، المنعقد في كلية التربية جامعة المنيا ، ١٩٩٠ ، ص ١٧٠ .

(١٥) عـوض توفيق وآخرون ، إعداد وتدريب المعلمين منذ عام ١٨٨٢ وحتى الوقت الحاضر - دراسة توثيقية ، (القاهـرة : المركز القومى للبحوث التربوية ١٩٨٥) ، ص ص ٨ - ٩ .

(١٦) محمـد متولـى غنـيمة ، " تقـويم نظم وبرامج إعداد المعلم في مصر في ضوء بعض التجارب العالمية المعاصرة " ، من دراسات المؤتمر القومى لتطوير إعداد المعلم وتدريبه ورعايته ، مرجع سابق ، ص ٢٤ .

(١٧) منيـر عطا اللـه سليمان ورشدى لبيب ومحمود عبد الرازق شفشق ، تاريخ ونظام التعليم في ج.م.ع ، (القاهرة : مكتبة الأنجلو المصرية ، ١٩٦٨) ، ص ص ٢٠١ - ٢٠٢ .

(١٨) جامعة عين شمس ، دليل كلية التربية ، ١٩٨٩ .

(١٩) أحمـد حسن عبيد ، فلسفة النظام التعليمى وبنية السياسة التربوية ، ط ٢ ، (القاهرة : مكتبة الأنجلو المصرية ، ١٩٧٩) ، ص ٢٧٢ .

(٢٠) سـميرة أبو زيد عبده نجدى ، " برنامج مقترح لإعداد معلم التعليم الأساسي للمعوقين بكلية التـربية ، من بحوث المؤتمر العلمى الثانى لإعداد المعلم : التراكمات والتحديات ، مرجع سابق ، ص ١٠٤٢.

(٢١) شـوقى ضـيف ، " معلـم المدرسـة الابتدائـية ، فصل من كتاب فلسفة التعليم الابتدائي وتطبيقاته ، عبد الغنى عبود وآخرون ، (القاهرة : دار الفكر العربى، ١٩٨٢) ، ص ٤٨٢ .

(٢٢) علـيه علـى فـرج ، دراسة مقارنة في إعداد معلم المرحلة الابتدائية في مصر وإنجلترا وأمـريكا "، رسـالة ماجستير غير منشوره مقدمة إلى قسم التربية المقارنة والإدارة التعليمية كلية التربية جامعة عين شمس ، القاهرة ، ١٩٦٢ ، ص ٦٤ - ٦٦ .

(٢٣) وهـيب سمعان ، " تطور إعداد معلمى المرحلة الأولى "، صحيفة التربيـة ، السنة ١٣ ، العدد الرابع ، مايو ١٩٦١ ، ص ٦٨ .

(٢٤) جامعة عين شمس ، دليل كلية التربية ، مرجع سابق .

(٢٥) سيف الدين فهمى ، مرجع سابق ، ص ٣٠٤ - ٣٠٦ .

(٢٦) مصطفي كمال حلمى ، " حركة التعليم في مصر بين الماضى والحاضر والمستقبل وبعض مبادئ واتجاهات الإصلاح " ، الكتاب السنوي في التربية وعلم النفس ، المجلد الثالث ، (القاهرة : دار الثقافة للطباعة والنشر ، ١٩٧٦) ، ص ٢٩١ .

(٢٧) نبـيل أحمـد عامـر وشـاكر محمد فتحى ومحمود وعابدين ، التعليم الابتدائي: مشكلاته واتجاهـات تطويـره ، طـبعة تجريبية ، (القاهرة : وزارة التربية والتعليم ، ٨٦ / ١٩٨٧) ص ١٥٥ .

(٢٨) منيـر عطا اللـه سليمان ، إدارة التعليم وتنظيمه في ج.م.ع " ، فصل من كتاب نبيل أحمد عامر وآخرون مقدمة في التربية المقارنة ، (القاهرة : كلية التربية جامعة عين شمس ، ١٩٨٧) ص ٤٠٤ .

(٢٩) محمد طه حنفي ، إعداد المعلم وتدريبه في ج .م .ع "، فصل من كتاب شاكر محمد فتحى وآخـرون التـربية المقارنـة : الأصول المنهجية والتعليم في أوروبا وشرق آسيا والخليج العربى ومصر ، (القاهرة : بيت الحكمة للإعلام والنشر، ١٩٩٦) ، ص ٣٥٤ .

(٣٠) محمد متولى غنيمة ، " تقويم نظم وبرامج إعداد المعلم في مصر في ضوء بعض التجارب العالمية المعاصرة " ، مرجع سابق ، ص ٣٣ .

(٣١) محمـد الـصائم عـثمان ، تطوير نظام تدريب معلم التعليم الابتدائي في أثناء الخدمة في السودان على ضوء خبرات مصر وإنجلترا ، رسالة ماجستير غير منشورة مقدمة إلى قسم التربية المقارنـة والإدارة التعليمـية ، كلية التربية ، جامعة عين شمس ، القاهرة : ١٩٩١ ، ص ١١٧ - ١١٨ .

(٣٢) شـوقى ضـيف ، " معلـم المدرسة الابتدائية " ، فصل من كتاب فلسفة التعليم الابتدائي وتطبيقاته ، مرجع سابق ، ص ٤٧٢ - ٤٧٤ .

(٣٣) مرفت صالح ناصف ، معلم المرحلة الأولى من التعليم في ج .م.ع ، فصل من كتاب عبد الغنى عبـود وآخرون من التعليم في المرحـلة الأولى واتجاهـات تطويـره ، (القاهرة : مكتبة النهضة المصرية ، ١٩٩٤) ، ص ١٩٩ .

(٣٤) سيف الدين فهمى ، مرجع سابق ، ص ٣٠٢ .

(٣٥) عوض توفيق وآخرون ، مرجع سابق ، ص ٢٤١ - ٢٤٢ .

(٣٦) مـرفت صـالح ناصف ، " معلم المرحلة الأولى من التعليم في ج.م.ع " ، مرجع سابق ، ص ٢٠٠ - ٢٠١ .

(٣٧) المركـز القومى للبحوث التربوية والتنمية ، تطور التعـليم في ج.م.ع ٩٤ / ١٩٩٦ ، (القاهرة : المركز القومى للبحوث التربوية والتنمية ، ١٩٩٦) ، ص ٩٦ .

(٣٨) جامعة حلوان ، لائحة كلية التربية ، ١٩٨١ / ١٩٨٢ .

(٣٩) وزارة التعليم العالى ، القرار رقم ١٠٥ بتاريخ ١٩ / ٢ / ١٩٩٠ ، بشأن إصدار اللائحة الداخلية لكليات التربية النوعية ، (القاهرة : وزارة التعليم العالة ١٩٩٠) المادة (٢) .

(٤٠) المركــز القومـــى للبحوث التربوية والتنمية ، تطور التعــــليم في ج.م.ع ٩٤ / ١٩٩٦ ! ، مرجع سابق ، ص١٠٠ .

(٤١) نبـــيل عبد الخالق متولى وسيد سالم موسى، " نموذج مقترح لإعداد معلم التعليم الثانوى فـــي مـــصر في ضوء تجربة اليابان " ، من دراسات المؤتمر القومى لتطوير إعداد المعلم وتدريبه ورعايته ، مرجع سابق ، ص ١٥ .

(٤٢) المرجع السابق ، ص ١٤ - ١٥ .

(٤٣) حـــسين بـــشير وشـــاكر محمد فتحى وهمام بدراوى ، نظم وبرامج إعداد المعلم في بعض الـــدول العربية والأجنبية : دراسة مسحية مقارنة ، (سلطنة عمان : لجنة التوثيق والنشر ، ١٩٩٤) ، ص ١١٧ .

(٤٤) جامعة عين شمس ، لائحة كلية التربية ، ١٩٩٦ ، ص ٧ - ٨ ،

(٤٥) عـــبد اللـــــه بيومى ، " تطوير نظام إعداد معلم الحلقة الأولى من التعليم الأساسي لتحقيق متطلبات إعداد معلم الكبار " ، مرجع سابق ، ص ١٢ .

(٤٦) حسين بشير وشاكر محمد فتحى وهمام بدراوى ، مرجع سابق ، ص ١١٥ .

(٤٧) المرجع السابق ، ص ١١٠ .

(٤٨) الحلقة الدراسية ، مرجع سابق ، ص ٣٥ .

(٤٩) المركــز القومـــى للبحوث التربوية ، تطور التعليم في ج.م.ع لعامى ١٩٨٨/٨٦، مرجع سابق ، ص ٨٣ ، ١٤٤ .

(٥٠) فـــؤاد أحمـــد حلمـــى ، معلـــم الصفوف الثلاثة الأولى بالمرحلة الابتدائية " ، من دراسات المؤتمر القومى لتطوير إعداد المعلم ، مرجع سابق ، ص ٢٠ .

(٥١) الحلقة الدراسية ، ص ٣٨ ، ٣٩ .

(٥٢) المرجع السابق ، ص ٣٩ ، ٤٠ .

(٥٣) المركــز القومـــى للـــبحوث التربوية والتنمية ، تطور التعليم في ج.م.ع لعامـــــى ٩٤/ ١٩٩٦، مرجع سابق ، ص ١٠٩ .

(٥٤) المرجع السابق ، ص ١١٠ .

الفصـــل السادس

مشكلات التعليم الأساسي في مصــر

إن التعلــيم الأساسي بحلقتيه الابتدائية والإعدادية يمثل القاعدة الأساسية التـــي يرتكـــز عليها النظام التعليمي ، وكلما كانت هذه القاعدة قوية كلما كان النظام التعليمي جيد وحقق الأهداف المناط به تحقيقها ، إلا أن الواقع يشير الى أن مـــرحلة التعلـــيم الأساسي تعانى من بعض المشكلات ، الأمرالذي يترتب علـــيه عـــدم كفاءة النظام التعليمي في تحقيق أهدافه ، وسوف نتناول أهم هذه المشكلات بالتفصيل فيما يلى

أولا : مشكلة مفهوم التعليم الأساسي وأهدافه :

إن النظـــرة الفاحـــصة لكـــل من مفهوم وأهداف التعليم الأساسي في مصر توضح أن كل منهما مازال قاصرا عن الرؤية الموسعة للتربية الأساسية الـــذي نـــادى بهـــا الإعلان العالمي حول التربية للجميع ، ولعل أبرز جوانب القصور تتمثل فيما يلى :(١)

١ - ففـــي الوقت الذي يقتصر فيه التعليم الأساسي في مصر بمفهومه وأهدافه علـــى تعليم الأطفال في الفئة العُمرية من ٦ - ١٤ سنة ، نجد أن الرؤية الموســـعة للتـــربية الأساسية تمتد إلى أبعد من ذلك بكثير ، حيث لا تركز علـــى الأطفـــال فقط ، بل تهتم باليافعين والراشدين الذين حالت ظروفهم دون التعليم للوصول بهم إلى مستوى من التعليم والحفاظ عليه ، كما تمنح الأولـــوية القصوى لضمان توفير التربية للفتيات والنساء وتحسين نوعيتها ، وإزالـــة كـــل العقبات التي تحول دون مشاركتهن على نحو فعال ، كما تولـــى عـــناية خاصة بأن لا تقاسى الفئات التي لاتلقى خدمات كافية مثل

الفقراء وأطفال الشوارع والأطفال العاملين وسكان الريف والأماكن النائية من أى تميز في الانتفاع بفرص التعليم ، وبذلك نجد أن التربية الأساسية شملت جميع الفئات بالعناية والاهتمام ، بينما نجد أن مفهوم التعليم الأساسي ركز فقط على إتاحة الفرص المتكافئة للأطفال في الريف والحضر على السواء ، إلا أنه لم يتطرق للفئات الأخرى التي حُرِمَت من التعليم نتيجة ظروف اجتماعية أو اقتصادية أو غير ذلك ، والتي ركزت عليها أهداف التربية الأساسية .

٢ – أن التعليم الأساسي بمفهومه وأهدافه وفي ضوء الرؤية الموسعة للتربية الأساسية ،لم يضع الضمانات الكفيلة التي تمكن المتعلمين من الوصول إلى أقصى إمكاناتهم وتحقيق مستوى مقبول من الإنجاز التعليمي ، بينما نجد أن التربية الأساسية تركز على التعليم الفعلى والتحصيل ، وليس على مجرد الالتحاق بالدورات الدراسية المنظمة ، والمواظبة على المشاركة فيها ، الحصول على الشهادات وبذلك لا تركز على التوسع ألكم في التعليم دون الاهتمام بالإنجاز العلمى

٣ – أن التعليم الأساسي بمفهومه وأهدافه ركز على بيئة المتعلمين من ناحية ارتباط لتعليم بحياتهم وواقع بيئاتهم ، والمعارف والمهارات التي ينبغى تزويد كل تلميذ بها لكى يكون مواطنا منتجاً ، ولكن من جهة أخرى أهمل جوانب أخرى لا يتحقق التعليم بمعزل عنها كالتغذية والرعاية الصحية ، بينما أكدت الرؤية الموسعة للتربية الأساسية أن من أهدافها تعزيز بيئة المتعلمين توفير كل ما يحتاجونه من الدعم البدني والوجداني ؛ لتمكينهم من المشاركة الفعالة في ما يتلقونه من تعليم والإفادة منه .

٤ – إن التعليم الأساسي بمفهومه وأهدافه يركز على نطاق ضيق للتعلم وهو البرامج الدراسية التي تقدم للأطفال داخل المدرسة ضمن إطار زمنى محدد ، بينما نجد أن التربية الأساسية من أهدافها توسيع نطاقها ووسائلها ، وذلك

من خلال البرامج التعليمية الإضافية التي يمكن أن تسهم في تأمين حاجات التعليم الأساسية لأولئك الأطفال الذين يكون فرص التحاقهم بالمدارس النظامية محدودة أو غير متوافرة ، بشرط أن يكون لهذه البرامج نفس معايير ومستويات التعليم المطبقة في المدارس وأن تحظى بدعم كاف ، وإذا كانت التربية الأساسية لم تقتصر على الأطفال فقط ، بل شملت اليافعين والراشدين ، لذلك فإنها تهتم بتلبية حاجات التعلم الأساسية لهم بواسطة أنظمة تربوية متعددة .

وإذا كان ما سبق يعتبر ابراز لأهم جوانب القصور في كل من مفهوم التعليم الأساسي وأهدافه ، وذلك في ضوء الرؤية الموسعة للتربية الأساسية ، فإن هناك أيضاً مشكلات مرتبطة بكل من مفهوم واهداف التعليم الأساسي في مصر ، والتي تعوق التنفيذ الفعلي لتلك الأهداف ، والتي تتمثل فيما يلي :

- أن وضوح أهداف التعليم الأساسي لدى القائمين على إدارته بدءا من المستوى القومي وانتهاء بالمستوى الإجرائي (المدرسة) يعتبر أحد الركائز الأساسية لحسن تنفيذ هذه الأهداف ويجود ثمة معايير ينبغى توافرها في الأهداف الجيدة ، ومن أهم هذه المعايير أن تتم مشاركة جميع الأفراد المعنيين في وضع هذه الأهداف وأن تكون واقعية وممكنة التحقيق ، وأن تكون محددة وقابلة القياس ، بمعنى أن تتضمن الأهداف جداول زمنية لتحقيقها .(٢) وبالنسبة لواقع التعليم الأساسي في مصر ، فقد أوضحت نتائج كثير من الدراسات قصور النظام الإدارى ، وعدم وعيه بأهداف وفلسفه التعليم الأساسي . (٣)

حيث يلاحظ أن إدارة التعليم الأساسي بوجه خاص ، والإدارة التعليمية بوجه عام يغلب عليها التخلف الواضح في مفهومها عن وظائف إدارة التعليم الأساسي ، والقصور الشديد في أساليب ممارسة تلك الوظائف ، وأوضح دليل على ذلك وجود إدارة للتخطيط في كل مديرية تعليمية وقسم في كل إدارة

تعليمية ، ولكن مفهوم التخطيط القائم فعلا لا يخرج عن مفهوم إعداد الموازنة التـــي تعد لفترة قادمة وأوجه الاتفاق للاعتمادات المالية المقررة . (٤) كما أن التخطـــيط للتعلـــيم الأساسي على المستوى القومي والذي يحدث من خلال الإدارة المركـــزية للتعليم الأساسي لا يخرج عن التخطيط للقوى العاملة وإعداد المـــوازنة وهذا يعنى قصور في وضوح أهداف التعليم الأساسي لدى القائمين علـــى إدارتـــه على المستويين القومي والاقليمي ، وهذا يدل على عدم اشتراك هـــؤلاء الأفـــراد في وضع هذه الأهداف وصياغتها ، وبالإضافة إلى ذلك فإن هـــناك قـــصوراً أيـــضاً في وضوح هذه الأهداف لدى القائمين على إدارته في المـــستوى الإجرائي (المدارس) ، حيث أكدت كثير من الدراسات أن مفهوم التعليم الأساسي وأهدافه غير واضحة لدى نظار ومعلمي مدارس مرحلة التعليم الأساسي حيث كشف إحدى الدارسات أن نسبة تصل إلى حوالي٣، ٤٥ % من المعلمـــين أجمعت على أن مفهوم التعليم الأساسي يقتصر على أنه تعليم يكسب الفرد العديد من المهارات اليدوية فقط دون بقية المهارات الأخرى ، وهو بذلك يختلف عن التعليم الابتدائي (٥)

كمـــا كشف دراسة ثانية أن نسبة تصل إلى نصف أفراد العينة من نظار مـــدارس التعليم الأساسي في إحدى المحافظات التي أجريت فيها الدراسة ترى أن التعلـــيم الأساســـي الجديـــد لا يخـــتلف عن التعليم الابتدائي (٦) ، وهؤلاء الـــنظار الـــذين لا يرون فرقا واضحا يمثلون الإدارة المدرسية ، والذي يؤكد عـــدم وضـــوح مفهـــوم التعليم الأساسي وأهدافه بالقدر الكافي في أذهان نظار المدارس ، وهيئات التدريس القائمين بالعمل في الميدان . دراسة أخرى أكدت نـــتائجها أن معظـــم النظار (٧٥%) والمعلمين (٧٣%) لا يدركون أن من المقومات الأصلية للتعليم الأساسي الجمع بين العلم والعمل والتطبيق في كل ما يدرســـه التلميذ في المجالات الدراسية على اختلاف ميادينها ، وأنه تعليم وثيق الـــصلة بين ما يدرسه التلميذ في المدرسة ، وما يراه في البيئة الخارجية ، كما أكـــدت دراسة أخرى أن نسبة ضئيلة من نظار المدارس ، وكذلك نسبة ضئيلة

مـــن المعلمـــين (١٢%) تـــدرك أن التعلـــيم الأساسي تعليم مرن تتنوع فيه المهارات والخبرات التي يكتسبها الأطفال بتنوع البيئات (٧) .

وعـــلاوة علـــى ذلك فإن هذه الأهداف تمت صياغتها بصورة عامة وغير محـــددة ولـــم يتم تحليلها وتفريعها إلى أهداف إجرائية ، وبجانب ذلك فإن هذه الأهداف يجانبها الشمول والوضوح في الفكرة (٨) ، ومن أبرز الأمثلة على ذلـــك أن الهـــدف الثانـــي الـــذي أكد على المهارات العملية التي يمكن للتلميذ استخدامها ليكون مواطنا منتجا له دوره في التنمية ، ولكن لم يتحدد المقصود (بالمواطن المنتج) بمعنى هل ستقدم المدرسة كل المهارات اللازمة لإعداد هذا المواطن المنتج ، أم ستقدم الأساسيات على أن يكون في إمكان الفرد الانخراط في برنامج تدريبى مكثف بعد ذلك إذا اكتفي بالتعليم الأساسي (٩) .

وبـــناء علـــى ماسبق يمكن القول أن هناك عدة عوامل تقف حائلا أمام الوصـــول بهذه الأهداف إلى التنفيذ الفعلي ، من أهم هذه العوامل عدم وضوح أهـــداف التعليم الأساسي لدى القائمين على إدارة هذا النوع من التعليم على أى مستوى من المستويات أو القائمـــين علـــى تنفـــيذ العملية التعليمية والتربوية بمـــدارس هـــذه المـــرحلة ، حيث أن عدم وضوح هذه الأهداف يتم عن عدم مشاركة هؤلاء الأفراد في وضعها وصياغتها ،وبالتالي عدم الالتزام بتنفيذها ، ومـــن العـــوامل التـــي تقلل من حافزية الأفراد لتحقيق هذه الأهداف أنها تمت صـــياغتها بصورة عامة وغير محدودة ، الأمر الذي يصعب معه تحديد نقطة الـــبدء والانـــتهاء لتحقـــيقها ، كما تنعدم معه فرصة أن تتضمن هذه الأهداف جداول زمنية أو توقتيات معينة لتنفيذها في أى حلقة وفي أى صف دراسى من مرحلة التعليم الأساسي .

ب – هـــناك بعض أهداف التعليم الأساسي جاءت غير مواكبة للتغيرات التي مـــر بها المجتمع المصري كنتيجة للتقدم العلمى والتكنولوجى ، والثورة المعـــرفية قـــد أدى إلى تغير في شكل وأنماط المهن والوظائف ، لهذا لم يعـــد كافـــيا هذا الإعداد والتدريب السطحي الذي يناله خريجى المدرسة الابتدائـــية والمتمثل في اكتساب بعض مهارات القراءة والكتابة والحساب

، وهذا يظهر من خلال الهدف المعلن وهو توفير الحد الأدنى الضروري مـــن المعلومات والمفاهيم والمهارات والسلوكيات اللازمة للمواطنه فمن ناحـــية نجـــد أن التعلـــيم بهـــذا الـــشكل يدخل التعليم الأساسي في باب المـــنظومات المغلقـــة Closed systems ، وهـــى المنظومات التي تـــتطلب تحكما خارجيا مستمرا كى تظل على حالها دون التغير ، وهذا عكـــس مـــا تـــنادى به نظم التعليم المتقدمة حيث الاتجاه إلى المنظومات المفـــتوحة Open systems ، وهـــذا النوع ليس له بداية معلومة أو نهايـــة محـــددة ، أو هكذا ينبغي أن تكون ، وهى في نشاطها لا تتطلب الـــتحكم الخارجى وإنما تتضمن في ذاتها قوى الضبط الداخلى ، كما أنها عادة ما تكون في تغير مستمر ، ومن الناحية الأخرى فهو تعليم يفتقد إلى الخلفـــية النظـــرية لتعليم المهن المختلفة ، فلم تعد المؤسسات الصناعية والتجارية تكتفي بالتدريب أو التعليم عن طريق التلمذة المهنية . (١٠)

ج- إن أهـــداف التعلـــيم الأساســـي معزولة فعلا عما يجرى في العملية التربوية لدرجة أنها من الممكن أن تكون مرجعا نظرياً يرجع إليه أحياناً وقلمـــا يترجم إلى أهداف تفصيلية في المناهج الدراسية وطرق التدريس والتقويم والمبنى المدرسي وما سواها ، وبذلك يبتعد ما يجرى في الفصل الدراســـى عما وضع للتعليم الأساسي من أهداف ، والدليل على ذلك أن الهدف الخاص بتنمية شخصية التلميذ الخلاقة الذي يتضمن تنمية التفكير الـــناقد البـــناء ، ويتـــضمن أيضاً جوانب أخرى : الإيجابية ، الواقعية ، والابتكارية ، والتعاونية ، لم تترجم إلى أهداف تفصيلية تكفل تحقيق هذا الهـــدف المـــركب ، والبرهان على ذلك أنه لا تزال طرق التدريس تهتم بالتلقـــين والحفـــظ ، وأساليب التقويم تهتم بالحفظ وقياس بعض الجوانب المعـــرفية ، وهذا كفيل بهدم هذا الهدف واعاقة تنفيذه ، وعلاوة على ذلك فكيف تتحقق الواقعية ، والمدرسة بمقرراتها وأنشطتها معزولة تماما عن البيئة، فضلا عن ذلك فكيف تتأتى للتلميذ الابتكارية والتعاونية وهو يعانى من السلبية في عمليات التعليم والتعلم .(١١)

ثانياً: مشكلة الاستيعاب :

تعتبر مشكلة الاستيعاب من المشاكل الهامة في مصر ، ويقصد بالاستيعاب توفير مكان في التعليم الابتدائي لكل طفل من أطفال المجتمع يبلغ سن التعليم الابتدائي، وبعبارة أخرى يقصد به المدى الكمى (١٢) . ولذا نجد مصر بدأت بالفعل في إصدار القوانين التي تتيح التوسع الكمى في التعليم الابتدائي ، وفي نفس الوقت بدأت نهتم بتحسين نوعية التعليم المقدم لأطفال هذه المرحلة ولكن ليس بنفس قدر الاهتمام بالتوسع الكمى . ومن أبرز التشريعات التي أكدت على ضرورة تحقيق الاستيعاب الكامل لجميع الأطفال في سن الإلزام الدستور المصري الذي نص " على أن يكون التعليم في المرحلة الابتدائية إلزاميا إجباريا لجميع أبناء الشعب ذكورا وإناثا ، وفي الريف والحضر على السواء ، وتعمل الدولة على مد الإلزام إلى مراحل أخرى " وقد استمر صدور التشريعات التي تؤكد على ضرورة تحقيق الاستيعاب الكامل لجميع الأطفال من خلال إلزام ولى الأمر بإرسال ابنه إلى المدرسة ، ومن أبرز هذه التشريعات أيضا قانون التعليم رقم (٦٨) لسنة ١٩٦٨ الذي نص على معاقبة ولى الأمر الذي لم يرسل ابنه إلى التعليم الإلزامي (الابتدائي حنيئذ) بغرامة قدرها جنية مصرى واحد ، هذا وقد استمر العمل بهذا القانون إلى أن صدر قانون التعليم رقم (١٣٩) لسنة ١٩٨١ الذي رفع قيمة الغرامة المفروضة على ولى الأمر في حالة عدم إرسال ابنه إلى التعليم الإلزاني من جنيه واحد إلى عشرة جنيهات مصرية . وقد قامت مصر بالفعل بوضع الخطط من أجل التوسع الكمى في التعليم الابتدائي لتحقيق الاستيعاب الكامل لكافة الأطفال في سن الإلزام حيث أصبح عدد المدارس في زيادة مستمرة ، حيث بلغ معدل النمو ما بين ١٩٨٣ - ١٩٩٣ نحو ٢١ % بمتوسط معدل للنمو قدرة ٦ر٢ ، كما أن الزيادة في عدد الفصول جاء أسرع من معدلات نمو المدارس . (١٣)

التعليمـــي للطفل المصري بالمرحلتين الابتدائية والإعدادية يشير إلى أن السن الملزمة بالتعليم للأطفال يدخل بها ما يعادل ٧٥ ، ١٥ مليون طفل ، بينما بلغ عـــدد المقــيدين فـــي جميع مدارس التعليم الأساسي نحو ٥ ، ٩ مليون طفل ومعنـــى ذلك أن هناك حولي ٢٥% من جملة الأطفال في سن التعليم الأساسي غيـــر مقـــيدين بـــه ويضافون إلى الأميين ، وسوف تصل تلك النسبة في عام ٢٠٠٠ إلى ١٦ مليون طفل . (١٤) وقد تعددت الأسباب المتعلقة بعدم تحقيق الاســـتيعاب الكامـــل لكافـــة الملزمين ، ومن أهمها عدم التناسب بين معدلات اســـتيعاب الأطفـــال في سن الإلزام ، والزيادة السكانية الهائلة ، حيث " أدت الـــزيادة السكانية إلى زيادة في أعداد من هم في سن التعليم ، وهذه الزيادة لم تقابلهـــا زيـــادة مماثلـــة في الخدمات التعليمية بسبب نقص في الموارد المالية المخصــــصة للإنفـــاق على هذه الخدمات مما ترتب على ذلك عدم الاستيعاب الكامل لهذه الأعداد في مرحلة التعليم الإلزامي في معظم المحافظات وارتفاع كـــثافة الفصول وتعدد الفترات الدراسية مما أدى إلى انخفاض مستوى العملية التعليمية ومستوى الرعايـــة للتلاميذ . (١٥)

ولعـــل مـــن أهـــم أســـباب عدم تحقيق الاستيعاب الكامل لكافة الأطفال الملـــزمين يتمـــثل في التشريعات التعليمية المتعاقبة في التعليم المصري ، ولم نجد في نص أى تشريع منهم الضوابط التي تدفع بولى الأمر بإرسال أبنه إلى المدرسة ، حيث تم تحديد عقوبة مالية قليلة القيمة على ولى الأمر الذي يمتنع عن إرسال ابنه إلى المدرسة ، ومن ثم فهى غير رادعة له ، وبذلك فقدت هذه التشريعات قيمتها كضابط من ضوابط تنفيذ الإلزام .

ثالثاً : مشكلة الفاقد والتسرب :

تعتبر مشكلة الفاقد الناجم عن التسرب من أخطر المشكلات التي يعانى منها نظام التعليم الأساسي في مصر والفاقد في التعليم يتمثل في جانبين ، وهما . (١٦)

الجانـــب الأول : يتعلق بسوء استغلال الطاقات البشرية من حيث انصراف التلاميذ عن مواصلة الدراسة ، ويرتبط هذا الجانب بمشكلة التسرب .

الجانب الثاني : يتعلق بعدم كفاءة النظام التعليمي في توفير التعليم الملائم للتلميذ والمجتمع معا ، ويترتب على هذا عجز التلميذ عن الوصول إلى المستوى التعليمي المطلوب مما يؤدى به إلى الفشل أو الرسوب أو الإعادة وبالتالي ترك المدرسة أو عدم مواصلة الدراسة ويرتبط أيضا هذا الجانب بمشكلة التسرب .

وتعني مشكلة التسرب انقطاع التلاميذ عن المدرسة الابتدائية أو الإعدادية انقطاعا جزئيا أو نهائيا بالشكل الذي لا يستطيع معه التلاميذ المتسربين أن ينهوا دراستهم بنجاح يحقق الأهداف الموضوعة للتعليم بهذه المرحلة ، وتعد مشكلة التسرب من المشاكل التي لها جذور تاريخية في الواقع التعليمي المصري ، ولكنها زادت في مرحلة التعليم الأساسي بالأخص عندما بدأت مصر في تطبيق صيغة التعليم الأساسي ، ومد الإلزام من ست سنوات إلى تسع سنوات دون الإعداد الكافي لذلك"من جميع النواحي فتركز الاهتمام على التوسع الكمي في هذه المرحلة على حساب جودة وكفاءة التعليم المقدم للطلاب مما أدى إلى انخفاض مستوى التعليم وما صاحبه من ترك التلاميذ للدراسة أو عدم مواصلة الدراسة .

ويؤدى الفاقد الناجم عن التسرب إلى زيادة نفقات التربية زيادة كبيرة ، ومن ثم يمكن تحقيق وفرا واضحا في هذه النفقات عن طريق تجنبه أو التخفيف من مداه .[١٧] وقد اتضح أن ٣٦ تلميذا فقط يصلون إلى المرحلة الإعدادية من بين كل فئة في المرحلة الابتدائية ، وهذا يعنى أن ٦٤% من تلاميذ المدرسة الابتدائية لا يواصلوا تعليمهم بسبب التسرب .[١٨] وقد بينت الدراسة ارتفاع نسب التسرب من الصف الأول إلى السادس ، بينما تراوحت هذه النسبة بين ٣٢ % ، ٢% للبنين ، ١، ٤% ، ٢، ٢ % للبنات

بالصف الأول الابتدائي ، زادت إلى ما يتراوح بين ٦,٨ % ، ٦، ١٦ % للبنين ،٤ر٧%، ٧، ١٤% للبنات بالصف السادس . (١٩) ووصلت نسبة التسرب في الصف الأول الإعدادي ١، ٩ % (٨٨ر٨ % بين الذكور ، ١٧ر ٩ % بين الإناث) ، أما في الصف الثاني فبلغت نسبة التسرب ٢٩، ٧ % (٢٨، ٧ % بين الذكور ، ٣١، ٧ % بين الإناث) (٢٠) ، ومن الواضح أن نسب التسرب تختلف أحيانا بين الذكور والإناث ، كما تختلف أيضا باختلاف الصفوف الدراسية والمحافظات .ويصنف المتسربين إلى ثلاث مجموعات : (٢١)

المجموعة الأولى : وتشمل فئة الأفراد الذين تركوا المدرسة نتيجة لبعض الأزمات والمشكلات الشخصية أو الأسرية كالمرض أو إصابات الحوادث أو فقر الأسرة ، ومثل هذه الظروف تعتبر خارجة عن إرادة الأفراد .

المجموعة الثانية : وتشمل فئة الأفراد الذين تركوا المدرسة نتيجة لضعف قدراتهم العقلية على القيام بالأعمال الضرورية المطلوبة للنجاح الأكاديمي والتخرج من المرحلة التي التحقوا بها ، ومثل هؤلاء الأفراد يمكن التعرف عليهم من درجاتهم المتواضعة في اختبارات التحصيل الدراسي أو الذكاء أو رسوبهم وغالبا ما يتركون المدرسة نتيجة لتكرار رسوبهم في الصف الواحد

المجموعة الثالثة : وتشمل فئة الأفراد الذين لديهم القدرة على النجاح الأكاديمي ومن ثم بتركون المدرسة لأسباب غير القدرة على التعليم ، ومنها كثرة الغياب والمشكلات السلوكية مع المعلم أو إدارة المدرسة ، ويمكن أن يطلق عليهم الطلاب غير المعزورين في تسربهم ، حيث أن جميع الظروف مهيئة لهم ولا يعانون من أي مشكلة

وفي الواقع هناك عدة عوامل مسئولة عن الوضع الراهن لظاهرة التسرب في التعليم الأساسي في مصر ، ويمكن تصنيف هذه العوامل إلى نوعين أولهما : داخلية ، وثانيهما عوامل خارجية .

١- العوامل الداخلية :

وهـــي عـــوامل من داخل النظام التعليمي نفسه وتتمثل هذه العوامل فيما يلي :

- عـــدم ملائمـــة موقـــع المدرسة لبعض التلاميذ ، ويظهر هذا العامل بوضـــوح في المناطق النائية وفي الريف حيث تكون المدرسة بعيدة عن موطن الإقامة ، وحيث لا تتوفر وسائل المواصلات اللازمة لنقل التلامـــيذ من مواطن الإقامة إلى المدرسة، ومن ثم يتردد ولى الأمر في إرسال ابنه إلى المدرسة .
- مـــناهج التعلـــيم وطرق تدريسها ، حيث تفتقد المناهج إلى التشويق ، ولا تتكـــيف مع احتياجات البيئة الريفية بصفة خاصة ، لأنها موحدة بـــين الـــريف والحضر ، فضلا عن ذلك فإن نظم الامتحانات تقليدية وتسايرها طرق التدريس الجامدة التي لا تعترف بالفروق الفردية بين التلاميذ التي تقوم على التلقين والحفظ ، الأمر الذي جعل التعليم غير وظيفي في حياة هؤلاء التلاميذ ، لذا كان من الطبيعى أن يتردد الأباء في دفع أبنائهم إلى مواصلة التعليم . (٢٢)
- ضعف الكفاءة العلمية والتربوية لمعلمي مرحلة التعليم الأساسي ، مما يـــنعكس ســـلبيا علـــى كفاءة العملية التعليمية ، مما يؤدى إلى فشل التلاميذ في مواصلة التعليم .
- نقـــص الخـــدمات المدرسية المساعدة بالمدارس في المناطق الريفية والأوســـاط الفقيـــرة المكـــتظة بالسكان . (٢٣) الرسوب يعتبر من العـــوامل المـــسببة لظاهرة التسرب حيث يعتبر رسوب التلاميذ في البيـــئات الريفية من الأسباب الرئيسية التي تعضد ميل الأباء إلى منع أبنائهم من مواصلة الدراسة .

٢ - العـــوامل الخارجية ، المسئولة عن ظاهرة التسرب ، فهى مجموعة من العـــوامل الاجتماعـــية والاقتـــصادية مثل انخفاض مستوى دخل الأسرة

وارتفـــاع مقـــدار ما يتحمله التلميذ وأسرته مقابل تعليمه بجانب انخفاض مـــستوى وعى بعض الأسر بأهمية التعليم وحاجة الأسرة لمساعدة أبنائها من خلال عمل هؤلاء الأبناء خاصة في حالة ارتفاع دخل المتسرب عند عمله ، وبعض العادات والتقاليد التي تعوق استمرار تعليم البنت بعد سن معـــين ، وارتفـــاع حجـــم الإعالة داخل الأسرة وخاصة في الريف مع انخفاض المستوى التعليمي لأولياء الأمور أنفسهم . (٢٤)

وإذا كانـــت ظاهرة التسرب تُعد مشكلة من مشاكل نظام التعليم الأساسي في مصر إلا أن لها آثار سلبية على المجتمع المصري ، ومن أبرز هذه الآثار أن غالبـــية المتسربين من مرحلة التعليم الأساسي سواء من الحلقة الابتدائية أو الإعداديـــة يـــرتدون إلى الأمية لأنهم يتركون المدرسة في سن مبكرة دون أن يتمكـــنوا مـــن المهارات الأساسية كالقراءة والكتابة والحساب ، وبالتالي يزداد عدد الأميين في المجتمع المصري الأمر الذي يكون له عواقبه السيئة على هذا المجتمع .

ومـــن أهـــم الآ ثـــار السلبية الأخرى التي تعكسها ظاهرة التسرب على المجـــتمع المـــصري هـــو الهدر في الأموال التي تنفق على المتسربين دون مواصلة مرحلة التعليم الأساسي ، مما ينجم عن ذلك خسارة اقتصادية

رابعاً : مشكلات المناهج وطرق التدريس والتقويم :

- **بالنسبة للمناهج :** المنهج هو مجموعة من الخبرات التربوية التي تهيؤها المدرسة للتلاميذ داخلها وخارجها بقصد مساعدتهم على النمو الـــشامل فـــي جميع النواحى : العقلية والثقافية ، الدينية الاجتماعية ، الجـــسمية ،النفـــسية ، الفنية ، نمواً يؤدى إلى تعديل سلوك التلاميذ ، ويعمل على تحقيق الأهداف التربوية المنشودة . (٢٥)

وكما يتضح من هذا المفهوم الشامل للمنهج أنه يركز على علاقة التفاعل بـــين الفـــرد وبيئـــته مـــن خلال الخبرات التربوية التي يمر بها التلميذ داخل

المدرسة وخارجها ، كما يتضح أيضاً أن هذه الخبرات يجب أن يكون مخطط لها وموجهه نحو تحقيق الأهداف المراد تحقيقها ، الأمر الذي يتضح من خلاله العناية الشاملة بجميع جوانب نمو التلاميذ. ومن خلال خطة الدراسة في الحلقة الابتدائية والحلقة الإعدادية من مرحلة التعليم الأساسي للعام الدراسي ١٩٩٥ / ١٩٩٦ ، يتضح أن المناهج الدراسية تنقسم إلى نوعين :

- مناهج تزود التلاميذ بالثقافة العامة ، وتتيح له ممارسة بعض الأنشطة وتــشمل هذه المناهج التربية الدينية ــ اللغة العربية ــ الرياضيات ــ الدراســات الاجتماعية ــ العلوم والصحة ــ اللغة الأجنبية (بالنسبة للحلقة الإعدادية ، والصفين الرابع والخامس من الحلقة الابتدائية) ــ التربية الفنية ــ التربية الرياضية ــ التربية الموسيقية .
- مناهج دراسية خاصة بالثقافة المهنية والتدريبات العملية ، وتطبق في الحلقــة الإعدادية ، وفي الصفين الرابع والخامس من الحلقة الابتدائية ، ومــن خــلال هذا النوع من المناهج تتاح للطالب فرصة الاحتكاك بالبيــئة الخارجــية والــتفاعل معهــا ، نظــراً لأن هذه المناهج من المفروض أن تتنوع بتنوع البيئات ، فالبيئة الريفية يطبق فيها المجال الزراعــي ، والبيئة الصناعية يطبق فيها المجال الصناعي ، وهكذا ، ومــن خــلال هذه المناهج تتكون لدى التلاميذ قيم إيجابية نحو العمل واحترامه .

وعلـــى الرغم من أن خطة الدراسة في كل من الحلقة الابتدائية والحلقة الإعداديــة تــشير إلى أن هناك مناهج تزود التلاميذ بالثقافة العامة ، ومناهج أخــرى تزوده بالثقافة المهنية والتدريبات العملية ، والمفروض ألا يكون هناك اهــتمام بنوع من المناهج على حساب الآخر ، والمتوقع أيضاً أن يكون هناك ارتــباط بــين المناهج الدراسية والبيئة المحيطة من خلال مادة الثقافة المهنية والتدريبات العملية ، إلا إن واقع المناهج الدراسية بمرحلة التعليم الأساسي في

مصر يشير إلى عكس ذلك ، ولعل ذلك يتضح من إبراز أهم جوانب القصور في هذه المناهج ، والتي تتمثل فيما يلى :

- أنهـــا تتـــسم بالجمـــود والتخلف نظراً لأنها لا تساير التطور السريع الحـــادث علـــى المستوى المحلى والدولى في أساليب التعليم والتطور الفكرى في العلوم المختلفة .
- أنهـــا تتـــصف بـــتكدس المعلومات وتكرارها مما يستحوذ على وقت التلميذ ولا يترك فرصة لتنمية مواهبه ومهاراته وهواياته الأخرى . (٢٦)
- التعديل والتغير المستمر في المناهج وعدم استقرارها لفترة طويلة.
- عـــدم ملائمـــة بعـــض المـــناهج بالحلقة الابتدائية للزمن المخصص لتدريسها .
- عدم ملائمة بعض المناهج بالحلقة الابتدائية لأعمار التلاميذ ولتكوينهم العقلى مثل كتب الرياضيات . (٢٧)
- أنهـــا لا زالـــت تركز على الجوانب المعرفية ، وتكاد تهمل الجوانب العملـــية المرتبطة بالثقافة المهنية والتدريبات العملية على الرغم من أهمية هذه الجوانب في توجيه الطالب نحو نوع الدراسة التي تتناسب مـــع مـــيوله إذا استطاع مواصلة الدراسة إلى المراحل الأعلى ، كما أنهـــا تتـــيح للطالـــب الذي سيتوقف تعليمه عند نهاية مرحلة التعليم الأساسي باختيار المهنة التي تتناسب مع استعداداته وقدراته
- أنها لا تهتم بممارسة الأنشطة الخاصة بالتربية الموسيقية والرياضية والفنـــية علـــى الرغم من تخصيص عدد ساعات معينه لممارسة كل نـــشاط من هذه الأنشطة بالخطة الدراسية ، وعلى الرغم من أهميتها في تنمية الشخصية المتكاملة للتلميذ
- أنهـــا لا زالت تتعامل مع التلميذ بمعزل عن بيئته نظراً لأن المناهج الدراســـية مـــوحدة بـــين البيئات المختلفة على الرغم من التباينات الواضـــحة في خصائص كل بيئة عن الأخرى ، مما يؤدى إلى وجود

انفـصال بـين هذه المناهج وحاجات التلاميذ وميولهم وحاجات البيئة المحيطة .

- **بالنسبة لطرق التدريس**

تحـتل طـريقة الـتدريس مكانا هاما في العملية التعليمية مثلها مثل المـنهج نفـسه وهـى عبارة عن مجموع الأنشطة والإجراءات التي يقوم بها المعلـم ، والتي تظهر آثارها على التلميذ ، والمقصود بالأنشطة والإجراءات هـو مجمـوع العملـيات الفعلية التي يمارسها المعلم أثناء الموقف التعليمي ، وتتمـثل فـي القـراءة والمناقشة والملاحظة والتوضيح والتكرار والتفسير ، واستخدام الوسائل التعليمية ، وممارسة الأنشطة وثيقة الصلة بأهداف المنهج . (٢٨) وتتنوع الأساليب المستخدمة في التدريس من مرحلة إلى أخرى ، بل ومن مادة دراسية إلى أخرى ، ومن أهم هذه الأساليب ما يلى : (٢٩)

- أسـلوب قائم على حل المشكلات في تدريس الموضوعات أو عرض بعض الموضوعات في هيئة مشكلات تثير التفكير عن التلاميذ
- أسلوب قائم على التعلم الذاتى ، حيث يتعود التلميذ على الاعتماد على نفسه في التعليم والحصول على المعلومات من المصادر المختلفة .
- أسـلوب قـائم علـى التفكيـر الناقد عن طريق تشجيع التلاميذ على التـساؤلات والاستكشاف والاستقصاء وفرض الفروض وغيرها من أساليب التفكير العلمى
- أسـلوب يعتمد على استخدام المواقف اليومية في الحياة ، والاستفادة منها لمداخل التدريس ، وربطها بموضوعات المنهج .
- أسـلوب المناقشة والحوار في بعض الموضوعات المقررة ، وإتاحة الفـرص للتلامـيذ للأخـذ والعطاء والتدريب على حسن الاستماع ، واحترام لآراء المخالفة .
- وتجدر الإشارة إلى أن المعلم من الممكن أن يستعين بأسلوب أو أكثر مـن الأسـاليب السابق ذكرها في التدريس حسب طبيعة الموضوع

وطبـيعة المـرحلة العمـرية التـي يتعامل معها حتى يستطيع تنمية مهـارات الـبحث والاطـلاع لـدى الطالب ، وتدريبه على أسلوب المناقشة والحوار وإبداء الرأى واحترام الرأى الآخر ، وتعويده على العمـل الجماعـى والعمـل بـروح الفريق ، وبالنسبة لواقع التعليم المـصري ، فإنه يشير أن طريقة التدريس المتبعة في مرحلة التعليم الأساسـي قائمة على الحفظ والتلقين وتكرار المعلومات التي وردت فـي الكتب الدراسية ، هذا بالإضافة إلى أنه نادراً ما يستعين بوسيله تعليمـية فـي شرح الدرس نظراً لقصر مدة الحصة الدراسية نتيجة لـتعدد الفتـرات داخـل المدرسـة ، فضلاً عن عدم وجود الوسيلة التعليمية المناسبة في أحيان كثيرة ، ومن أبرز الآثار السلبية المترتبة علـى اسـتخدام الطـريقة التقليدية في التدريس القائمة على أسلوب التلقين والحفظ أنها لا تتيح للطالب الفرصة للمبادرة والمشاركة وإبداء الـرأي والإبداع ، كما أن هذه الطريقة لا تراعى الفروق الفردية بين الطلاب ، ولعل هذا يكون عامل هام من عوامل التسرب من المدرسة

بالنسبة للتقويم :

يعـرف الـتقويم بأنـه عملية إصدار حكم على مدى تحقيق الأهداف التـربوية ودراسـة الآثـار التي تحدثها بعض العوامل والظروف في تيسير الوصـول إلـى الأهـداف أو تعطيله ، ومعنى هذا أن التقويم يتضمن التقييم والـتحديد والوصف والتصنيف والتوصيف لأحد جوانب سلوك المتعلم (٣٠).
وهناك عدة أسس يجب توافرها لعملية التقويم : (٣١)

- أن المـادة الدراسـية تحـتاج لأكثر من وسيلة تقويم تبعا لطبيعة المادة ، وخـصائص الهدف التعليمي الذي نسعى إليه من خلال تدريسها والمستوى الذي تقدم فيه هذه المادة ، لذا فهناك حاجة إلى تنوع أساليب التقويم ما بين اختـبارات مقـال واختـبارات موضوعية ، وقوائم ملاحظة تستوعب ما تتطلبه المادة من أداء تحريرى أو شفوى أو عملى أو غير ذلك .

أن كـل مـالا يخـضع للـتقويم الفعلى وبصوره جادة من الأهداف التعليمية يؤدى إلى إهماله في التدريس الفعلى ، فحينما لا تهتم الامتحانات بـتقويم طـرق التفكير المختلفة أو قدرة التلاميذ على الابتكار أو الجوانب العملـية فإن هذا كله تتضاءل أهميته بل ، تتلاشى خلال التدريس ن ويتم التركيـز فـي ذلـك على ما تهتم به الامتحانـات بالفعـل (الجوانب المعرفية وحدها) .

- يجـب أن يخـضع للتقويم الفعلى والجاد جميع عناصر المحتوى التربوي الـذي يقدم في المدرسة (المناهج والمقررات الدراسية) لأن إهمال بعض العناصر أو التقليل من شأنها (كالتربية الموسيقية أو الفنية أو الرياضية أو المهنـية) يؤدى إلى الاستخفاف بها إن آجلا أو عاجلا من جميع أطراف العملـية التعليمـية . وإذا كانـت هذه تمثل الشروط الواجب توافرها في عملـية الـتقويم ، فالسؤال الذي يطرح نفسه في هذا الشأن ما مدى التزام عملية التقويم بمرحلة التعليم الأساسي في مصر بهذه الأسس ؟

إن الوضـع الحالـى لعملـية التقويم بمرحلة التعليم الأساسي يشير إلى اقتـصار عملية التقويم على أسلوب واحد فقط وهى الامتحان التحريرى الذي يعقـد في نهاية كل فصل دراسى ، وذلك بعد صدور القرار الوزارى الخاص بإلغـاء أعمال السنة من جميع صفوف مرحلة التعليم الأساسي ، وذلك بعد أن كـان التقويم مستمر طوال العام الدراسى متنوع بين الامتحانات التحريرية والـشفهية أصـبح يتم في نهاية كل فصل دراسى فقط ويقتصر على الامتحان التحريـرى فقط ، فضلا عن ذلك فإن التقويم يركز على تحصيل التلاميذ في بعـض موضـوعات المـادة المقررة ولا يعطى أى اهتمام للتفكير العلمى أو الابتكار أو القدرة على التعبير عن الأفكار . (٣٢)

وبـذلك يركـز على جانب واحد فقط هو الجانب المعرفي وإهمال بقية الجـوانب الأخـرى وعـلاوة على ما سبق فهناك بعض الجوانب في المنهج

الدراسي لا تخضع للتقويم كالتربية الرياضية والتربية الموسيقية والمجالات العملية ، الأمر الذي يؤدى إلى الإهمال والاستهتار بها من جانب جميع القائمين على العملية التعليمية بالمدرسة بل وأفراد الإدارة المدرسية أيضاً ، لدرجة أن بعض المدارس لا تمارس فيها هذه الأنشطة تماماً .

خامساً : مشكلات المبنى المدرسي :

يشكل المبنى المدرسي محيط يحوى مجموعة من العناصر (إدارية -حركية - خدمية - تصميمية) تعمل في ظل الظروف الطبيعية والاجتماعية السائدة في البيئة المحيطة بها ويؤدى انساق تصميم المبنى المدرسي مع هذه الظروف المحيطة إلى إيجاد جو من الراحة النفسية والراحة العامة لدى التلاميذ ولدى القائمين على العملية التعليمية على حد سواء (٣٣) لذا أصبح اختيار المبنى المدرسي الملائم للعملية التعليمية يحتل مكان الصدارة وسط هموم المخططين والمربين .(٣٤) ومما هو جدير بالذكر أن هناك عدة اعتبارات يجب مراعاتها عند إعداد المباني المدرسية حتى تصبح عاملا فعالا في العملية التعليمية ، من أهمها ما يلى :

١- **الموقع الملائم :**

وتبرز أهمية هذا الجانب في التخطيط لاختيار الأماكن التي سوف يقام عليها المباني المدرسية ، وتسبق عملية الاختيار هذه عملية مسح شامل للوقوف على حالة السكان من حيث عددهم ومعدلات المواليد والوفيات والزواج والتحرك السكاني من المنطقة واليها ، لأن المباني المدرسية التي تقام على المواقع المختارة لن تخدم الأجيال الحاضرة فقط بل أجيال المستقبل أيضاً (٣٥) .

٢- **تصميم المبنى المدرسي :**

هناك عدة مواصفات لا بد من توافرها في تصميم المبنى المدرسي حتى يكون ملائما للعملية التعليمية ، أولها الاهتمام بالجوانب الاجتماعية

والأخلاقية المحيطة بالمدرسة بمعنى البعد السكاني عن مناطق الشغب أو الأنشطة غير المشروعة أو أماكن اللهو ، وثانيها مراعاة بعد المدرسة عن مصادر التلوث والضوضاء وخاصة ما يتعلق بدخان المصانع ومصادر الضوضاء، وثالثها مراعاة نوعية الفراغان المخصصة للمجالات العملية بما يتناسب مع ظروف البيئة المحلية ، فالبيئة الريفية تتطلب توفير المجال الزراعي ، أما البيئة الحضرية فتتطلب توفير المجال الصناعي والتجارى ، كما يراعى توفير فراغات لمجال الاقتصاد المنزلى خاصة لمدارس البنات ، ورابعها مراعاة العزل الصوتي للفراغات المخصصة للتربية الموسيقية والفنية والمجالات العملية بما لا يؤثر على سير العملية التعليمية داخل الفصول الدراسية أو المكتبة ، وخامسها تحقيق الراحة العامة بمفهومها الشامل ، والتي تشمل الراحة الحرارية والهدوء (راحة سمعية)، والإضاءة (راحة بصرية) ، علاوة على ذلك فهناك عناصر أساسية ينبغي توفيرها مثل توفير مياه الشرب النقية ووسائل الصرف الصحى الآمنة ، وتوفير مصدر وتوصيلات للتيار الكهربى ، وتوفير شبكة تليفونات واتصالات . (٣٦)

٣ - مشتملات المبنى :

ينبغي أن تضم مشتملات المبنى المدرسي العصري الأقسام التالية : الحجرات الدراسية ، الأبنية الخاصة بالأنشطة النظرية والعملية ، حيث يشترك فيها جميع التلاميذ ، الأبنية الخاصة بالإدارة والخدمات ، الملاعب الرياضية والساحات والمكتبات .

٤ - التجهيزات :

يجب عند البدء لإعداد المبنى المدرسي أن يكون هناك معرفة واضحة ببرنامج التعليم بنوع الأثاث والتجهيزات اللازمة ، لأن التجهيزات ذات علاقة تبادلية بحجم المبنى وطرق التدريس والوسائل التعليمية .(٣٧)

وفي ضوء ما سبق يتضح أن هناك بالفعل عدة اعتبارات يجب مراعاتها عــند إعــداد المبانـــي المدرسية حتى تكون صالحه لتحقيق الأهداف التعليمية والتــربوية ، إلا إن استقراء الواقع التعليمي المصري يشير إلى أن هناك عدة مــشكلات مــرتبطة بالمبانـــي التعليمية في مرحلة التعليم الأساسي من ناحية صـــلاحيتها كمباني تعليمية صالحه للتعلم ومراعاتها للشروط التربوية الواجب مــراعاتها عند تصميم المبنى المدرسي وترجع جذور هذه المشكلة عندما بدء في تطبيق صيغة التعليم الأساسي في مصر قبل توفير المبنى المدرسي الملائم

لذلك ، فالمتأمل للأوضاع التي كان عليها التعليم الابتدائي والإعدادي في مــصر عام ١٩٧٩ قبل تعميم التعليم الأساسي مباشرة ، يجد كما جاء في أحد الوثائـــق الرسمية الصادرة عن الوزارة " أنه بسبب ما يعانيه التعليم الابتدائي مـــن نقص في المباني المدرسية كان لا بد من الأخذ بنظام الفترتين في نحو ٥٠ % مـــن عدد المدارس الابتدائية ، بخاصة في العواصم والبنادر وأن هذا يقـــف حائلا دون تطبيق نظام التعليم الأساسي ، وذكرت نفس الوثيقة بالنسبة للتعلـــيم الإعـــدادي أن نظـــام الفتـــرتين مطبق في نحو ٤٠ % من المدارس الإعداديـــة وبخاصة في المدن .(٣٨) وبذلك نجد أنه طبّق التعليم الأساسي في مـــصر دون الإعـــداد الكافي ومعالجة السلبيات التي كان يعانى منها كل من التعلـــيم الابتدائـــي والتعلـــيم الإعدادي والتي كانت من الممكن أن تحول دون تحقيق العملية التعليمية في هذه المرحلة للأهداف المنشودة .

ومـــن الأسباب التي ساهمت أيضاً في تفاهم مشكلة المباني المدرسية أنه مـــع الأخـــذ بصيغة التعليم الأساسي تم مد الإلزام من ست إلى تسع سنوات ، وذلـــك بالقانون رقم ١٣٩ لسنه ١٩٨١ وهذا حدث أيضا دون الاستعداد الكافي مـــن جانـــب الدولـــة لمواجهة هذه الأعداد الكبيرة من الطلاب ، مما أدى إلى

قصور حركة البناء والتوسع الكمي دون ملاحقة هذا الكم الهائل من الطلاب ، هذا بالإضافة إلى سوء حالة كثير من المدارس القائمة نتيجة عدم القيام بأعمال الصيانة اللازمة وعدم مراعاة الشروط المثلى في تصميمات المباني ومساحات الخدمات للأنشطة التعليمية والتربوية المتكاملة ، فدورات المياه متدهورة أو معطلة ، والنوافذ مكسورة ، ويندر توافر المساحات الكافية لممارسة الأنشطة الرياضية والفنية والهوايات .(٣٩)

تجدر الإشارة إلى أن مشكلة المباني المدرسية بمرحلة التعليم الأساسي في مصر لها . ثلاثة جوانب ، يرتبط الجانب الأول بتصميم المبنى المدرسي نفسه ، ويرتبط الجانب الثاني بمشتملات المبنى المدرسي ، ويرتبط الجانب الثالث بتجهيزات المبنى المدرسي . بالنسبة للجانب الأول ، والمرتبط بتصميم المبنى المدرسي بمرحلة التعليم الأساسي ، فقد اتضح وجود نسبة ١٨ % تقريباً من مباني المدارس الابتدائية لم تشيد أصلاً لتكون مدارس وإنما أنشئت لأغراض أخرى ، قد تكون منازل مثلا ، ومن حيث صلاحية المباني المدرسية ، هناك حوالي المدارس الابتدائية غير صالحة لتكون مدارس ، وغير صالحة كمبان ، هذا فضلاً عن ارتفاع عدد المباني التي تحتاج إلى إصلاحات ، وتبلغ نسبتها حوالي ٢٨ % .(٤٠) كما أن هناك نسبة ١، ٢٥ % من مباني التعليم الإعدادي يحتاج إصلاحات ، ونسبة ٣، ٢ % من مبانيه غير صالح تماماً ، ويلزم إحلال .(٤١) وفي ضوء هذه الظروف السيئة لكل من التعليم الابتدائي والتعليم الإعدادي بلغت نسبة عدد الطلاب الذين يتعلمون بالمدارس الابتدائية الرسمية على نظام الفترات (اليوم االمدرسي المنقوص) حوالي ٠،٥ ، ٧٣ % ، بينما نسبة عدد الطلاب الذين يتعلمون بالمدارس الإعدادية الرسمية على نفس النظام حوالي ٩، ٧٣ % .(٤٢)

ويوضح الجدول التالى عدد المدارس بمرحلة التعليم الأساسي

جـــدول رقم (١)

المراحل	اليوم الكامل	صباحية	مسائية	فترتين وأكثر
الابتدائي	٥٨١٦	٥٩٥٦	٣٤٠٤	١٠١٢
الإعدادى	٢٣٦٩	٢٣٦٢	١١٣٠	٨٦٩

مــن خـــلال الجـــدول الـــسابق يتضح أنه لا زال هناك نسبة كبيرة من المـــدارس الابتدائية والإعدادية تعمل على نظام تعدد الفترات (اليوم المدرسي المنقوص) ، وهذا يرجع أساسا إلى سؤ حالة الابنيه التعليمية ، وعدم التناسب بـــين الأبنية التعليمية والكثافة الطلابية ، مما ترتب عليه قصر اليوم وارتفاع كثافة الفصول الأمر الذي انعكس بالضرورة على جودة ونوعية التعليم المقدم للطلاب بهذه المرحلة التعليمية الهامة .

أما من حيث توفر العناصر الأساسية التي ينبغى توافرها داخل كل مبنى مدرســـى والمتمـــثلة في توفير مياه الشرب النقية وتوفير مصدر وتوصيلات للتيار الكهربى فقد كشف الواقع ان هناك حوالي ٤ر٣١ % من عدد المدارس الابتدائـــية ، وحوالي ٩ر١٥% من عدد المدارس الإعدادية غير مزودة بالتيار الكهربـــى (٤٤)، وذلـــك على الرغم من أن هناك نسبة كبيرة من مدارس هذه المرحلة تعمل فترتين وثلاثة فترات ، ومعظم شهور السنة الدراسية تكون في فـــصل الـــشتاء ، ممـــا يتضح معه الآثار السيئة المترتبة على عدم توفر هذا العنصر الأساسي الهام بالمبنى المدرسي . ومن جهة أخرى هناك حوالي ٨، ٧ % مـــن المدارس الابتدائية ، ٨، ٣ % من المدارس الإعدادية تصلها المياه مـــن مـــصادر غيـــر صالحه للشرب (٤٥) ، الأمر الذي يتناقض مع مراعاة إنسانية المتعلم

أمـــا بالنـــسبة للجانب الثانى من مشكلة المباني المدرسية بمرحلة التعليم الأساســـي فـــي مـــصر والمرتبط بمشتملات المبنى المدرسي ، والمقصود به المرافق الصحية والتربوية كالمكتبات والملاعب الرياضية ، والأبنية الخاصة بالأنشطة النظرية والمجالات العملية، فقد كشف الواقع أنه في بعض المدارس يتم بالفعل إنشاء فصول جديدة في الأفنية والحدائق الملحقة بالمدارس من أجل مـــواجهة الـــزيادة المـــستمرة في إعداد التلاميذ ، كذلك تم استغلال الفصول الخاصة بممارسة الأنشطة والهوايات وتحويلها إلى فصـــــــول دراسية (٤٦)، لـــذا نجـــد أن أكثر من ٩٠ % من المدارس الابتدائية لا يوجد بها مكتبات مدرســـية ، وحوالي ١٤ % من المدارس الابتدائيـــة أيضاً لا يوجد بها أفنية ، وبـــذلك فهناك أنشطة ومواد دراسية لا تدرس ومنها التربية الرياضية، كما أن هـــناك نـــسبة تـــصل إلى ٢٤ % تقريباً من أفنية المدارس غير كافية لأعداد الطـــلاب بهـــا (٤٧). أمـــا بالنسبة لأماكن ممارسة التدريبات والمجالات العملية بالمباني المدرسية في مرحلة التعليم الأساسي ، فقد لوحظ أنه لا توجد ورش أو حجـــرات متـــسعة تكفي مجموعات التلاميذ التي يتعين عليها القيام بالتدريـــبات فـــي المجـــالات المختلفة ، ففي معظم المدارس تخصص أصغر الحجـــرات للتدريـــبات المهنـــية ، وهـــذه الحجرات تكفي بالكاد دواليب حفظ الأجهـــزة التي هى (عهده) ويبقى التلاميذ خارج الحجرة لمشاهدة المدرسين عـــند إجـــراء الـــتدريب (٤٧) ، نظراً لأن هذه المدارس غير مصممة أساساً لتحقيق أهداف التعليم الأساسي .

وفـــي ضـــوء مـــا سبق يتضح أن المباني المدرسية التي كانت مصممة لخدمـــة العملـــية التعليمـــية والتربوية بمنظور شامل ، أى من كافة الجوانب النظـــرية والعملـــية والترفيهية والثقافية ، وإلى كانت ستساهم في تحقيق النمو المـــتكامل للتلميذ تحولت إلى مبانى مدرسية يتركز الاهتمام فيها بخدمة العملية التعليمـــية من جانب واحد فقط هو الجانب النظري دون بقية الجوانب الأخرى الأمـــر الذي سيكون له مردودة السيئ على تحقيق النمو المتكامل للتلميذ ، أما

بالنسبة للجانب الثالث من مشكلة المباني المدرسية من مرحلة التعليم الأساسي في مصر والمرتبط بتجهيزات المبنى المدرسي نفسه فيقصد به هنا التجهيزات والأدوات والمعـدات المطلـوبة لممارسـة التدريبات والمجالات العملية بهذه المرحلة ، فقد كشفت الدراسات ما يلى : (٤٨)

- عـدم توفـر الخامـات اللازمة والكافية ، ويتضح ذلك في تدريبات المجال الصناعى بخاصة .
- وصـول بعض الأجهزة إلى المدارس الابتدائية مثل المنشار الكهربى والمـثقاب الكهربـى حـيث لا يمكن للتلميذ استخدام أى منهما ، كما وصلت أجهزة معقدة فوق مستوى إدراك التلاميذ .
- عدم وجود دواليب ملائمة لحفظ الأدوات والمعدات ، ولذلك بقيت في صناديقها

سادساً : مشكلات إدارة التعليم الأساسي :

لازالت إدارة التعليم الأساسي في مصر تعانى من مشكلات متعددة بدءاً مـن المستوى القومي ، وانتهاءً بالمستوى الإجرائي (المدرسة) . ولعل من أبرز المشكلات التي تعانى منها إدارة التعليم الأساسي على المستوى القومي تتمثل فيما يلى

١- لا يـساعد الهـيكل الحالى على تحقيق التكامل الرأسى والأفقى لأنشطة التعلـيم الأساسي ، فعلى الرغم من وجود إدارة مركزية للتعليم الأساسي إلا أن حلقتـى التعلـيم الإعدادي والابتدائي تتولى شئون كل منهما إدارة عامـة قائمـة بـذاتها ، وقد انعكس هذا الانفصال على التطبيق الفعلى لسياسات وبرامج التعليم الأساسي .

٢ - تفتـيت الأنشطة التنظيمية التي يجب أن تتكامل بطبيعتها نتيجة لتوزعها على الإدارتين العامتين (للتعليم الإعدادي والتعليم الابتدائي) فكل إدارة عامـة مـنها لها وحداتها الخاصة في : التخطيط ، المناهج ، الكتب ،

وهى الأنشطة التي يتحقق من خلالها التكامل والترابط بين حلقتى التعليم الأساسي .

٣ - وجـود أنـشطة تنظيمـية غيـر متجانسة تتبع الإدارة المركزية للتعليم الأساسي (مثل التربيـة الخاصـة - تعليم الكبـار ومحو الأميـة ..) والتي من الممكن أن تنتقـل إلى جهات تبعية أخرى .

٤ - على الرغم من مسئوليات الإدارتين العامتين للتعليم الابتدائي والإعدادي عـن تخطيط التعليم الأساسي على المستوى المركزي للوزارة إلا أنهما تمارسـان دورا محـددا بالنـسبة للمناهج والكتب حيث يتولى مستشارو المواد الممارسة الفعلية لهذا النشاط .

٥ - يركـز نـشاط التخطـيط الـذي يمارس في إدارتى التخطيط والتنظيم المدرسـي بالإدارتين العامتين للتعـليم الابتدائي والإعدادي على البـاب الـثالث للمـوازنة (الاستثمارات) ، وينصب نشاط التخطيط فقط على تخطـيط القوى العاملة ، وهكذا تتناول الإدارة جزئية أو جانبا معينا منن التخطـيط ، فـي حين أن عملية التخطيط لا بد وأن تشمل كافة جوانب العملية التربوية . (٤٩)

٦ - المركزية الشديدة التي تعانى منها الإدارة التعليمية ، والذي يؤكد ذلك أن المادة الحادية عشر من قانون التعليم رقم ١٣٩ لسنه ١٩٨١ تنص على أن " تتولـى الأجهزة المركزية للتعليم قبل الجامعى رسم السياسة العامة للتعلـيم ومهـام التخطـيط والتقيم والمتابعة العامة ، وتتولى المحافظات العملـية التنفـيذية التعليمـية والمـتابعة المحلية " وهذا يعنى أن الإدارة المركزية للتعليم الأساسي بيدها السلطة الحقيقية للتخطيط للتعليم الأساسي ورسم سياسته دون مشاركة من المديريات والإدارات التعليمية والمدارس ، وهـذا يعنى أن خط السلطة يتجه دائماً رأسيا في اتجاه واحد من أعلى إلى أسفل الأمر الذي يترتب عليه غموض في فهم أبعاد هذه السياسة لدى القائمـين علـى تنفـيذها أو عدم مناسبتها للحاجات المحلية والأوضاع التعليمـية التي يعيشها هؤلاء الأفراد وتبرز هذه المركزية بصورة جلية

من خلال النشرات العمومية التي تصدرها هذه الإدارة والتي تطالب فيها جميع المدارس بتنفيذها (٥٠)

وتـشير هذه النشرات إلى إجراءات شراء الخامات وإجراءات التصرف في المنتجات الأمر الذي نجم عنه كثرة التعقيدات الإدارية .

أمـا بالنـسبة لمـشكلات إدارة التعليم الأساسي على مستوى المديرية والإدارة التعليمية ، فيمكن إبرازها فيما يلي :

- عـدم وجود عناصر التخطيط والبحوث على مستوى المديريات والإدارات التعليمية .
- رغـم وجـود مـسئول للتعلـيم الأساسي في بعض المديريات والإدارات التعليمـية إلا أن عملـه الحالـي يقتصر على تنسيق احتياجات المجالات العملية من الأجهزة والخامات دون أن يكون له إشراف على نشاط التعليم الأساسي بحلقتيه .
- العلاقـات التنظيمية بين المديرية والإدارات التعليمية تعتمد على مـستوى الإدارة التعليمية وليس على طبيعة المهام والمستويات الموكلة إليها . (٥١)
- لا زالت تعمل كل من الحلقة الابتدائية والحلقة الإعدادية بصورة منفـصلة ، فضلا عن ذلك فإن الحلقة الإعدادية ترتبط بالمرحلة الـثانوية تحت إشراف مدير واحد ، وذلك في المديرية التعليمية مـن المـستوى الثانى ، والإدارات التعليمية من المستوى الأول والثانى والثالث .

٥ – الـدور الـسلبى للمجـالس المحلـية في إدارة التعليم الأساسي بحلقتين الابتدائـية والإعداديـة ، وهـذا يتأتى نتيجة لانخفاض مستوى وفعالية أجهـزة الإدارة المحلية سواء نتيجة لعيب في التشريع ، أو في التنظيم ، أو للانشغال بالجانب السياسي عن الجانب الإداري . (٥٢)

أمـــا بالنسبة لمشكلات إدارة التعليم الأساسي على المستوى الإجرائي (المدرسة) فيمكن إجمالها فيما يلى :

١- أن الــنظام الإداري الحالــي بكل من المدرسة الابتدائية والإعدادية في مـــصر ظل كما هو ولم يتغير حتى بعد تطبيق التعليم الأساسي ، لدرجة أنـــه أصـــبح غير قادر على مواجهة المتطلبات الجديدة لتحقيق الأهداف الموضوعة للتعليم الأساسي التي جاء بها قانون رقم ١٣٩ لسنه ١٩٨١ (٥٣) . وقد ترتب على الجمود الذي يتصف بـــه التنظـــيم الإداري عـــدم المـــواءمة أو التكيف مع التغيرات الآتية والمستقبلية .

٢ - مـــازال التركيـــز فـــي العمـــل الإداري بالمدرسة على النواحى الآلية المـــتعلقة بحرفية القواعد واللوائح إلى جانب البطء في الحركة والتهرب من المـــسئولية (٥٤) ، وبذلك قد يترتب على تركيز الأفراد على تطبيق اللوائح والقـــواعد داخل التنظيم ، أن أصبح ذلك يمثل الأساس في تقييم الأداء وليس تحقيق النتائج التي صمم من أجلها التنظيم الإداري بالمدرسة .

٣ - يعتبـــر عـــدم وضوح الأدوار وازدواجية اختصاصات القائمين علـــى إدارة كل من المدرسة الإعدادية والمدرسة الابتدائية من أبرز مشكلات التعلـــيم الأساسي على المستوى الإجرائي ، حيث تقوم وزارة التربية والتعليم بتوظـــيف أعداد كبيرة من الموظفين في الوظائف المختلفة سواء في المدرسة أو الإدارة التعليمية المحلية أو الإدارة المركزية ، هذا فضلاً عن تولى أعداد غيـــر قليلة مهام ناظر ومدير ووكيل مدرسة (٥٥) ، الأمر الذي يترتب عليه كثرة المناصب الإدارية ، حيث من الممكن أن تضم المدرسة الواحدة مديرا وناظـــرا أو أكثـــر ووكـــلاء متفرغين ، ووكلاء يقومون بالتدريس (وكلاء بجـــدول) ، ممـــا يـــؤدى إلى تعدد الاختصاصات وتداخلها لوجود أكثر من منصب إداري بالمدرسة الواحدة . (٥٦)

ومـــن أبـــرز مظاهر الازدواجية والتداخل في مسئوليات واختصاصات القائمـــين علـــى إدارة كـــل مـــن المدرسة الابتدائية والإعدادية في مصر " أن

الإحصائيات في البيانات المتعلقة بالمدرسة يقوم بجمعها أكثر من شخص ، هم المدير والناظر والوكيل والموظفون الإداريون ، مما يحولها إلى عملية روتينية صرفه وتفقد قيمتها من الناحية التربوية ، كما أن ذلك قد يصيب مصادر إعطاء البيانات بالملل وعدم الاكتراث في النهاية (٥٧)

وعلاوة على ذلك فإن " عملية التوجيه الفنى يقوم بها أكثر من شخص ، وهم الموجه العام والموجه الأول ، وموجه القسم وناظر المدرسة ، والوكيل والمدرس الأول ، مما يؤدى إلى تداخل وازدواج في الاختصاصات والمسئوليات . (٥٨) وكما يتضح مما سبق فإن التكرار والازدواجية في اختصاصات القائمين على إدارة المدرسة يعنى قيام أكثر من فرد بعمل مماثل للعمل الذي يقوم به أفراد آخرين ،مما يؤدى إلى هدر كثير من وقت وجهد هؤلاء الأفراد للوصول إلى نتائج واحدة .

٤ – كثرة القيود المفروضة على إدارة كل من المدرسة الابتدائية والإعدادية من مرحلة التعليم الأساسي نتيجة لتركيز السلطة في يد الإدارات العليا الأمر الذي يحد من قدرتها على اتخاذ القرارات المناسبة في الوقت المناسب ، وبالتالى يحول دون قدرتها على تحقيق الأهداف المطلوب تحقيقها . (٥٩)

٥– يشير واقع التعليم الأساسي إلى أن تطبيق هذا النوع من التعليم قد أضاف مهام جديدة لعمل كل من مدير المدرسة الإعدادية والمدرسة الابتدائية ، ولم يتم تدريب أى منهما التدريب الكافي لذلك ، وأن الأساليب الحالية لإعدادهما لم تختلف عما كان يتبع من أساليب في إعداد نظار التعليم الابتدائي والإعدادي سوى في إضافة محاضرة عن التعليم الأساسي ، وإن التدريب الحالى يتم بصورة غير واضحة الهدف عند المتدربين (٦٠) . وقد يترتب على ذلك عدم إلمام مدير المدرسة بالمهام المطلوب منه القيام بها بالضبط وما هى الأعمال التي ينبغي أن يكلف بها مرءوسيه ، بالإضافة إلى ذلك وكما يتضح من التقارير الرسمية " فإن الطريقة المتبعة في اختيار مدير المدرسة الإعدادية أو الابتدائية لا تقدم مسئولا إداريا صالحا " (٦١) فعند النظر إلى واقع اختيار مدير المدرسة ، نلاحظ أن الأقدمية تلعب دورا كبيرا في الترشيح لوظيفة مدير

المدرســـة ، حـــيث يكون الترشيح للأقدم في الدرجة المالية والأقدم في الدرجة التـــي تـــسبقها مباشـــرة والأقدم في التعين والأقدم في التخرج والأكثر سنا . والأعلـــى فـــي الدرجة المالية . (٦٢) وهناك معيار آخر لاختبار مدير مدرسة التعلـــيم الأساســـي وهـــو أن يكـــون قـــد قضى عدة سنوات في مجال الإدارة المدرسية والتدريس لا تقل عن سنتين ولا تزيد عن ثماني سنوات . (٦٣)

وبـــناء علـــى ما سبق يمكن القول أن عنصر الأقدمية في العمل أو في الـــسن هـــو الأساس أو نقطة الانطلاق في اختيار مدير المدرسة الابتدائية أو الإعداديـــة ، ولقد أثبتت التجارب عدم صلاحية هذه الأسس التقليدية في كثير مـــن الحالات ويجب التحرر منها لأن الاستناد إلى الأقدمية في العمل أو إلى عامـــل السن في الترقية إلى الوظائف الأعلى مع ما تضمنه من أسس إيجابية للعدالة ، قد يؤدى إلى الرضا الوظيفي ، إلا أن لها جوانبها السلبية خاصة مع عـــدم مواصلة التجديد ومتابعة التطورات الحديثة في مجالات العمل مما يعنى الحفـــاظ على النظم القديمة التي لا تواكب الاتجاهات الحديثة المعاصرة ، كما أن معظم الذين وصلوا إلى مراكز قيادية عن طريق الأقدمية لا يرحبون بقبول أى تغيـــر أو تعـــديل فيما سبق أن تعودوا على ممارسته . (٦٤) الأمر الـــذي يتبعه انعدام التنمية المستمرة لمهارات وقدرات الأفراد ، وبالتالى انعدام قدرتهم على التكيف والمواءمة مع التغيرات البيئية التي يواجهونها .

- الدور السلبي لمجالس الآباء والمعلمين في إدارة كل من المدرسة الابتدائية والمدرسة الإعدادية ، وهذا يرجع إلى : (٦٥)

• عـــدم وعـــى أولـــياء الأمور بأهمية الدور الذي يقومون به في إدارة المدرسة .

• خـــوف الآبـــاء وأولـــياء الأمـــور من الحضور إلى المدرسة حتى لا ترهقهم المدرسة بأعباء مالية .

• أعـــتقاد الآبـــاء وأولـــياء الأمور بأن التعليم واجب الدولة فقط ، وأن مساهماتهم مجال التعليم لا تشكل أهمية ، أو أن تأثيرها ضئيل بالنسبة لميزانيات التعليم الضخمة .

- وانــصراف غالبية أولياء الأمور للعمل حتى في وقت الفراغ لسد حاجاتهم من ضرورات الحياة .

سابعاً : مشكلات تمويل التعليم الأساسي :

تعتبر عملية تمويل التعليم المرتكز الأساسي لإحداث التطور المطلوب ، كما أنها مقياس حقيقي لمدى الاهتمام به من قبل المجتمع دولة وأفراد (٦٦) كمـــا يمكن القول أيضاً أن عملية التمويل تشكل عاملا هاما من عوامل جودة المخرج من النظام التعليمي .

ونظـــراً لأن الدســـتور المصري نص على أن التعليم بالمجان في جميع مراحل التعليم بدءاً من مرحلة التعليم الأساسي وحتى الجامعة ، لذا فإن الدولة كمـــا سبق أن أوضحنا تتحمل قدراً كبيراً من الإنفاق على التعليم ، " ويشارك القطـــاع الخـــاص بنسبة ضئيلة للغاية في إدارة وتمويل التعليم الأساسي تبلغ حوالي ٥٢ر٧ % من خلال المدارس الخاصة التي يمتلكها ، " وقد بلغت نسبة تلامـــيذ المـــدارس الابتدائية الخاصة إلى إجمالي المدارس الابتدائية الحكومية ٤٧ر٥ % ، وتبلغ النسبة ٠٥ر٢ % في المدرسة الإعدادية " . (٦٧ بالإضافة إلـــى ذلك ، فهناك المساعدات الدولية التي تقدمها بعض الدول والهيئات وهى مصادر مؤقتة وغير دائمة .

ومـــن خلال ما تقدم يتضح أن الدولة هى التي تتولى عبء الإنفاق على التعلـــيم بجمـــيع مراحله ، ومن بينها التعليم الأساسي نظراً لأنها تساهم بنسبة كبيـــرة ، أمـــا القطاع الخاص فيساهم بنسبة ضئيلة جداً ، كما أن المساعدات الدولـــية لا يعتمد عليها في جميع الأحوال نظراً لأنها مؤقتة وترتبط بقيود أو شـــروط معيـــنة تحـــد من حرية الدولة المستفيدة وتجدر الإشارة أن هناك زيـــادة مـــستمرة في تمويل التعليم في مصر ، ويوضح الجدول التالى تطور موازنة وزارة التربية والتعليم (للتعليم قبل الجامعى) .(٦٨

جـدول رقم (٢)

تطور موازنة التربية والتعليم (التعليم قبل الجامعى)

في السنوات من ٩٠/١٩٩١ ـــ ٩٦ /١٩٩٧

(القيمة بالألف جنيه)

بـــان	الباب الأول	الباب الثانى	الباب الثالث	الباب الرابع	الباب الخامس
٩٠ / ٩١	١٨٢١٨٥٩٠٠٠	٢٧٩٤٣٧٠٠٠	١٧٢٩١٠٠٠٠	٢١٨٠٩٨١٠	٢٢٩٦٠١٢٨١٠
٩١ / ٩٢	٢١١٢٠١١٠٠٠	٣٩٢٨٥٠٠٠٠	٢١١٩٣٠٠٠٠	١٢٨٧٨٠٠٠	٢٧٢٩٦٦٩٠٠٠
٩٢ / ٩٣	٢٥٢٨٠٦٠٠٠٠	٥٠٣٢٢٣٥٨٠٠٠	٥٦٩٩٣٠٠٠٠	١٢٨٧٦٦٣٤	٣٦١٤١٠٢٤٣٤
٩٣ / ٩٤	٣١٤٦٩٧٢٠٠٠	٧٥٢٩٩٤٠٠٠	٦١٠٧٨١٠٠٠	١٨٥٢١٥٩	٤٥١٢٦٠٠١٥٩
٩٤ / ٩٥	٣٨٣١٦٧٦٠٠٠	٩٦٤٥٢٤٠٠٠	٨١٢٩٣٨٠٠٠	١٨٤٨٩٦٠	٥٦١٠٩٨٦٩٦٠
٩٥ / ٩٦	٤٧٩٢٤٢٨٠٠٠	١٠٧٧٦٥٠٠٠٠	١٥٢٤٩٤٠٠٠	٧٥٠٥٤٠٤٦٠	٦٧٧٣١١٢٤٦٠
٩٦ / ٩٧	٥٦٧٣٠٨٧٠٠٠	١١٦٣١٥١٠٠٠	٩٥٢٨٨٣٠٠٠	٣٣٣٢٤٦٠	٧٧٩٢٤٥٣٤٦٠

الـــباب الأول ، يشمل المرتبات والأجور والمكافآت التي تصرف على التعليم على اختلاف أنواعهم وفئاتهم .

** **الـــباب الثانى** ، ويشمل المصروفات العامة للدولة مثل الإيجارات ، وبدل السفر ومصروفات الصيانة والإنارة والطباعة ، وتكاليف الكتب والتغذية .

** **الـــباب الـــثالث** ، ويـــشمل المصروفات ذات الطابع الاستثمارى ، وهى المصروفات المخصصة للأعمال الجديدة ذات الطابع الاستثمارى مثل المباني والأدوات المدرسية والمعامل وغيرها .

** **الباب الرابع** ، ويشمل المصروفات ذات الطابع التحويلى مثل سداد أقساط مستحقه والإعانات . (٦٦)

ونلاحـــظ من الجدول السابق أن الاعتمادات الخاصة بالأجور والمكافآت (الباب الأول) للعام الدراسى ٩٦ / ١٩٩٧ بلغت ٧٣ % من جملة الموازنة ، أى أنهـــا تستحوذ على الجزء الأكبر من الميزانية المخصصة للتعليم مقارنة بالأبواب الأخرى .

وفـــي ضـــوء ما سبق يمكن القول أنه على الرغم من الزيادة في نسبة الميـــزانية المخصـــصة للتعليم إلا أن هناك نوع من عدم ترشيد الإنفاق نظراً

لضآلة حجم الاستثمارات المختصة للتعليم (الباب الثالث) ، والنفقات الجارية (الـباب الثانى) ، وتركيز الميزانية في الباب الأول (الأجور والمكافآت) ، ممـا يؤثـر بالـسلب علـى جودة وكفاءة العملية التعليمية ، لأنه مع الزيادة الواضـحة في ميزانية التعليم إلا أنه هذه الزيادة ما زالت عاجزة عن تخفيض كـثافة عدد التلاميذ في الفصل وإلغاء تعدد الفترات ، نظرا لأن هذه الزيادة عاجـزة عـن المـساهمة في إنشاء مبانى مدرسية وفصول جديدة بالمعدلات المطلوبة لاستيعاب هذه الأعداد المتزايدة من الطلاب ، هذا بجانب عدم القدرة على توفير الأدوات والتجهيزات والوسائل التعليمية .

وإذا كان ترشيد الإنفاق على التعليم يعتبر من العوامل الهامة التي تؤثر علـى جودة وكفاءة المخرج التعليمي للتعليم ككل فإنه يعتبر من الأمور الملحة بالنـسبة لمـرحلة التعليم الأساسي على وجه الخصوص نظراً لازدياد الطلب علـى التعلـيم الأساسي ، خصوصاً مع الانفجار السكانى الذي أدى إلى نشوء أعداد كبيرة من الفئـات المحتاجة للتعليم الأساسي .

وإذا تتبعنا النسبه المئوية للانفاق على التعليم الحكومى في مصر كنسبة مئوية من الناتج القومي الإجمـالى ، نجد أنها شهدت تذبذباً كما هو موضـح بالجـــــدول التالى . (٧٠)

جـــدول رقم (٣)

الانفاق على التعليم الحكومى في مصـــر

كنسبة مئوية مـــن الناتج القومي الإجمـــــالى

السنة	٧٠	٧٥	٨٢	٨٣	٨٤	٨٥	متوســـــط الفترة من ٨٨ – ٩٠
النـــسبه المئوية	٨، ٤	٥	٥	٣، ٥	٥، ٥	٨، ٤	٦ %

ومـــن الجـــدول الـــسابق يتضح تذبذب مخصصات الانفاق على التعليم الحكومى بالنسبة للناتج القومي بين الزيادة والنقصان ، وعلى الرغم من إزدياد هذه المخصصات في الفترة من ٨٨ – ٩٠ ، إلا انها لا زالت غير قادرة على مـــواجهه هذه الأعداد المتزايدة من الطلاب ، وما يترتب عليه من " انخفاض نصيب وحدة نفقة التلميذ من الإنفاق على التعليم " . (٧١)

وبالنسبة لمرحلة التعليم الأساسي كانت كلفة الطالب في مرحلة التعليم الأساسي سنة ٦٦ / ١٩٦٧ حوالي ٧، ١١جنيه ، أصبحت ٥، ١١ جنيه سنة ١٩٧٠، ومعنى هذا انخفاض ما ينفق على الطالب في المرحلة الابتدائية ، فإذا علمنا أن كلفة الطالب سنة ١٩٨٠/٧٩ في الحلقة الابتدائية كان ٣٤ جنيه ارتفع إلى ٦٣ جنيه سنة ١٩٨٣ ، وذلـــك بالأسعار الجارية ، فإذا وضعنا التضخم في الاعتبار وأرجعنا هذا المبلغ إلى أســـعار سنة ١٩٦٦ كان المقابل ١٤ جنيه ، ٢٤جنيه بالأسعار الثابتة وهو ما يقابل ٢٠جنـــيه ، ٢٤جنـــيه ، فـــإن جملة ما ينفق على تلميذ بمرحلة التعليم الأساسي هو حوالـــي ٤٨جنيه ، وذلك حسب أسعار سنة ١٩٦٦ ، فإذا قارنا ما ينفق على الطالب الأمريكى سنه ١٩٦٥ وهو ٣٠٥جنيه تقريباً وهو ما يوازى ١٣ مرة ما ينفق على الطالب المصري في مرحلة التعليم الابتدائي وذلك سنة ١٩٦٥ ارتفع إلى ١٧ مرة وذلك سنة ١٩٧٦ . (٧٢)

ثامناً : مشكلات معلم التعليم الأساسي في مصـــر :

إن المتتــبع للــتطور التاريخى لإعداد المعلمين في مصر يلاحظ أن الــسياسة التعليمـــية قـــد اتـــسمت بالتذبذب وعدم الاستقرار والارتجالية ، فقد تعرضـــت مؤســسات الإعداد لكثير من التعديلات الارتجالية في مدة الدراسة وقواعد القبول وتحديد مؤهلات المعلمين ، كذلك إلغاؤها في بعض الأحيان ثم إعادتها مرة أخرى ، ويرجع ذلك إلى عدم وجود فلسفة تربوية واضحة المعالم يسير في ضوئها نظام التعليم .

ومـــن هناك كانت سياسة إعداد المعلم تقوم على التعديلات وليس التغيير الجـــذرى والإصـــلاح الشامل ، الذي يهدف إلى التطوير لأنها كانت تفتقد إلى التخطيط الشامل ، لذلك نجد سياسة إعداد معلم التعليم العام تنفصل عن سياسة إعـــداد المعلم للتعليم الفنى بأنواعه (٧٣) وباعتبار أن التعليم منظومة متكاملة ومـــتفاعلة الأجـــزاء التي تتمثل في المراحل التعليمية ، لذا فإن تطوير إعداد المعلم لمرحلة التعليم الأساسي يجب أن ينظر إليه في إطار المنظومة التعليمية ككل ، بحيث يكون التطوير شاملا للمراحل التعليمية الأخرى .

وقـــد اتجهت وزارة التربية والتعليم في السنوات الأخيرة إلى جعل إعداد معلم التعليم الأساسي بحلقتيه الابتدائية والإعدادية يتم تحت مظلة كليات التربية

وعلـــى الـــرغم من الجهود التي بذلت أخيرا بشأن تحسين مستوى إعداد المعلـــم ، خاصـــة معلم المرحلة الأولى ، إلا أن هذه الفترة التاريخية الطويلة التـــي اتـــسمت بالتذبذب والصراع عانى المعلم خلالها من مشكلات عديدة ، بعض هذه المشكلات امتدت آثارها إلى الوقت الحاضر منها ما يأتى :

١- الاختيـــار والإعـــداد :

تتمـــثل مشـــكلة الاختيار في أن كليـــات التربيـــة تقبل الطلاب الذين يرسلهم مكتب التنسيق ، وفقاً لمجموع درجاتهم التي حصلوا عليها في شـــهادة الثانوية العامــــة ، بالإضافة إلى الاختبارات الشخصية التي تقوم هذه الكليات بإجـــرائها ، والتـــي وصـــفت بأنها شكلية في كثير من الأحيان ومجرد عمل

روتينـــى ، يـــتم بعدها قبول جميع الطلاب المتقدمين للالتحاق بالكلية ويكون بيـــنهم من لا يصلح لمهنة التعليم أصلاً سواء من الناحيه النفسية أو الجسمية ، وقـــد يـــرجع ذلـــك إلى أن كليات التربية لا تجد أمامها خيار في قبول جميع المتقدمـــين ، حيث أن معظمهم من أصحاب المجاميع المنخفضة ، وذلك لأن هذه الكليات تأتى في مؤخرة اهتمامات الشباب ، حيث تجتذب الكليات الأخرى ذات المكانـــة العالـــية في المجتمع مثل الطب والهندسة أفضل العناصر ، وإذا كان هذا ينطبق على كليات التربية التي كانت تعد معلمي المرحلتين الإعدادية والـــثانوية فقط ، فإنه كان ينطبق بصورة أسوأ على المعاهد والدور التي تعد معلمي المرحلة الابتدائية ، لدرجة أن هذه المعاهد لم تجد أمامها إلا من يتركه التعلـــيم الـــثانوى العام باستثناء عدد قليل ممن تضطرهم ظروفهم الاجتماعية والاقتصادية من الالتحاق بهذه المعاهد اختصارا لمدة تعليمهم وسرعة تخرجهم وضمانا للحصول على وظيفة بعد التخرج مباشرة . (٧٤)

وبعـــد أن تـــولت كليات التربية مهمة إعداد معلمي المرحلة الأولى بعد تـــصفية دور المعلمين والمعلمات فإن اختيار الطلاب لشعبة التعليم الأساسي " الابتدائي "يتم أيضا وفقا لمجموع الدرجات التي حصل عليها الطالب في شهادة الـــثانوية العامـــة ، والتي تكون أقل من نظيره في الشعب الأخرى . وعلى الـــرغم من أن البعض ينظر إلى كليات التربية بوصفها من كليات القمة ، الا أن مـــن يأتـــى الـــيها من أصحاب المجاميع العالية ليس رغبة في العمل بهذه المهنة ، ولكن لأنه يضمن عمل بعد التخرج .

لـــذلك فـــإن مشكلة اختيار الطلاب الراغبين في الاشتغال بمهنة التعليم قائمة ، حيث أن الاختيار لا يتم على أسس علمية مقننة تضمن أفضل العناصر للعمل بهذه المهنة . وهذه المشكلة لا تقتصر فقط على مجرد الالتحاق بالكلية ، ولكنها تمتد إلى مستوى الخريج الذي تفرزه هذه الكليات ويكون غير راضى عـــن المهـــنة التي أعد للاشتغال بها إلى جانب ضعف مستوى هذا الخريج ،

والـذي يـرجع إلـى عملية الإعداد ذاتها داخل كليات التربية التي نمت نموا عجيـبا ، وبعـضها ذات مستوى متدن ، من حيث الهيئة التدريسية والمناهج والمعدات والمعامل والمكتبات والطلاب . (٧٥)

معنـى ذلـك أن المشكلة لا تكمن في اختيار من يريد الالتحاق بكليات التـربية ولكن أيضاً في حسن إعداده داخلها ، وقد ارجع الأستاذ الدكتور سيف الـدين فهمـى الوضع المتردي لمهنة التعليم " بأنه لا ينبع فقط من نوعية من يأتى إلى هذه المهنة ، ولكن يأتى أيضاً من هذه المكونات الثلاث للمهنة ، فأننا عـندما نقـارن بـين المحتوى المعرفي لمهنة الطب أو مهنة الهندسة ، وبين المحتوى المعرفي لمهنة التعليم نجد الفرق كبيرا بين المحتويين في ظل التقدم العلمـى الكبير الذي نشهده اليوم ، إضافة إلى ما يتبعه من تقدم تقنى ، فمازال المعلمـون فـي المدارس يستخدمون محتوى معرفياً معيناً لا يزيد كثيراً عن الفنـيات التـي كانـت تـستخدم مـنذ مئات السنين ، فما زالت التقنية الفنية المستخدمة ، هى السبورة وتقنية الكتاب وتقنية التحفيظ " .

ويتـنوع المحـتوى المعرفـي الـذي يقدم لطلبة كليات التربية ، فهناك محتوى معرفي خاص بالتخصصات (رياضيات وطبيعة وكيمياء ولغة عربيه مـثلا) ، وهـناك محتوى معرفي خاص بمنظومة ما نسميه بالعلوم التربوية والنفسية ، وهى الأخرى علوم تنمو بكثرة إضافة إلى أن المعلم إنسان يتعامل مـع الثقافة ، ويعد الناس لثقافة معينه ، كما أنه يجب أن يدرك ما حوله من ثقافـات وتـيارات ثقافية مختلفة ، وبالتالى فهناك محتوى معرفي آخر لهذه الاشياء ، فإذا نظرنا إلى المحتوى المعرفي الذي يقدم للطلبة على الأقل بالنسبة لمجـال التـربية والعلـوم التربوية نجده لم يتغير كثيرا وكذلك الأمر بالنسبة للعلوم التخصصية . (٧٦)

أمـا بالنسبة للإعداد الثقافي للمعلم ، فقد أشارت إحدى الدراسات إلى أن هـناك قـصورا واضـحا في الإعداد الثقافي بمرحلة التعليم الأساسي بكليات

التــربية إلـــى جانب أن المقررات الدراسية الخاصة بالإعداد الثقافي محدودة للغاية .(٧٧)

وإذا كانــت عملــية إعداد معلم مرحلة التعليم الأساسي بحلقتيه الابتدائية والإعداديـــة تعـــتمد على ثلاثة جوانب متكاملة وهى : الإعداد الثقافي العام ، والإعــداد الأكاديمـــي التخصصى ، والإعداد المهني ، وتختلف الوزن النسبى للمقـــررات التي تخص كل جانب من جوانب الإعداد الثلاثة ، فالوزن النسبى للمقـــررات التخصصية في خطة الدراسة بكليات التربية في مصر تصل إلى حوالـــي ٦٣ % ، وتـــشمل أوزان مقـــررات العلوم التربوية والنفسية بكليات التربية نسبة لا بأس بها ، تصل في المجمل العام لسنوات الدراسة إلى ٣٢ % من جملة المقررات ، والملاحظ أن الوزن النسبى لمقررات الإعداد الثقافي في كليات التربية لا تمثل سوى ٥ % فقط من مجمل المقررات . (٧٨)

وتجـــدر الإشارة في هذا الصدد أن الأوزان النسبية للمقررات المرتبطة بجوانب الاعداد الثلاثة تدور عالميا فيما يلى : (٧٩)

٤٠ % للمواد التخصصية .

٣٨ % للمواد المهنيه التربوية والنفسية ن والتربية العملية .

٢٢ % للمواد الثقافية .

وعـــند مقارنـــة الأوزان للمقـــررات المختلفة في خطة الدراسة بكليات التـــربية في مصر والمرتبطة بجوانب الإعداد بمثيلتها على المستوى العالمى نجـــد أن الـــوزن النسبى للمقررات التخصصية لا تقل بل تزيد عما هو مقرر عالمـــيا ، وكـــذلك الحـــال بالنسبة للمقررات التربوية والنفسية ، بينما يختلف الحـــال بالنـــسبة للمقـــررات الثقافية التي تقل بنسبة كبيرة جداً عما هو مقرر عالمـــيا هـــذا بجانـــب طغـــيان المقـــررات التخصصية والمقررات المهنيـــة والتـــربوية على المقـــررات الثقافية في خطة الدراســـة بكليـــات التربية في

مـــصر الأمـــر الـــذي يـــنجم عنه ضعف الإعداد الثقافي العام لطالب التعليم الأساسي .

٢- تعـــدد مصـــــادر الإعداد :

تقـــوم جهـــات مـــتعددة بتخـــريج المعلم مثل كليات التربية ، والقسم التـــربوي بكلـــيات البـــنات وكلـــيات دار العلوم والآداب بالإضافة إلى دور المعلمـــين والمعلمـــات ويـــرجع هذا إلى الإزدواجية والثنائية التي عانى منها المجـــتمع المصري في الماضى بين التعليم الدينى في الأزهر والتعليم المدنى في المدارس الحديثة التي أنشأها محمد على .

لذلك نجد المعلم يتخرج في الأزهر ومدرسة المعلمين العليا والجامعة ثم معهد التربية بالإضافة إلى مدارس المعلمين والمعلمات الأولية منها والراقية ، فـــضلا عـــن مدرســـى الخبرة والصلاحية والكثيرون منهم اكتفوا بالشهادات المتوسطة . (٨٠)

وقـــد أدى هذا التعدد في مصادر الإعداد إلى تنوع واضح في مؤهلات المعلمـــين بكافـــة مراحل التعليم خاصة مرحلتى التعليم الابتدائي والإعدادي ، فـــنجد مـــن بين المعلمين المشتغلين بالمرحلة الابتدائية أولئك الذين يسمونهم (ذوى الـــصلاحية) مـــثل حملة الشهادة الإعدادية أو الثانوية العامة أو خريجى المـــدارس الصناعية أو خريجات المدارس الثانوية النسوية بالإضافة إلى ذوى الخبـــرة من معلمي ومعلمات المواد التخصصية والموسيقى والتربية الرياضية ممن لا يحملون مؤهلا دراسيا متخصصا، ولقد بلغ عدد الفئات المختلفة ما بين تـــربوية وغيـــر تربوية بين هيئات التدريس في المرحلة الأولى في وقت من الأوقات ثمانى وعشرين فئة . (٨١)

أمـــا بالنـــسبة للمرحلة الإعدادية التي يوجد بها أيضا تنوع في مؤهلات المعلمـــين والمعلمات ، ففي عام ٩٠ / ١٩٩١ كانت نسبة المعلمين الحاصلين علـــى مـــؤهلات عليا تربوية ٦١ % من إجمالى عدد المعلمين والمعلمات ،

ونـــسبة الحاصـــلين على مؤهلاً عالياً حوالي ٣٣ % ، ونسبة الحاصلين على مـــؤهلات متوســـطة وفوق المتوسطة ١٠ % ونسبة الحاصلين على مؤهلات أخرى ٦ % . (٨٢)

ولم يقتصر هذا التنوع على المعلمين في التخصصات المختلفة ، بل امتد إلـــى معلمـــي المـــادة الواحدة ، فنجد معلم اللغة العربية يتخرج في قسم اللغة العربية بالأزهر وفي دار العلوم ، وفي قسم اللغة العربية بكلية الآداب .(٨٣)

وامـــتدت آثار هذا التعدد والتنوع واستمر خلال السبعينيات والثمانينيات مـــن هذا القرن إلى أن اتجهت وزارة التربية والتعليم إلى توحيد مصادر إعداد المعلم لكافة مراحل التعليم ، وأن يتم في إطار التعليم الجامعى أو معاهد تابعة للتعليم العالى .

وعلى الرغم من أن إعداد المعلمين للمراحل التعليمية المختلفة يتم تحت مظلـــة كليات التربية في مختلف المحافظات إلا أننا نلاحظ اختلاف وتعدد في نظام الإعداد بين كليات التربية نفسها ، حيث نجد ثلاث مؤسسات تقوم بإعداد معلم المرحلة الأولى هى :

- كليات التربية
- كلية التربية بجامعة حلوان
- كليات التربية النوعية .

فعلـــى ســـبيل المثال ، نجد أن كليات التربية تضم شعبتين لتخريج معلم التعلـــيم الأساسي هما : الشعبة العامة التي يتم فيها إعداد معلمي الحلقة الثانية من التعليم الأساسي ومعلمي المرحلة الثانوية في تخصصات تقليدية معروفة ، وشـــعبة التعليم الأساسي (الابتدائي) حيث مازال هناك اختلاف حول تسمية هـــذه الـــشعبة ، فالـــبعض يطلق عليها " شعبة التعليم الأساسي " كما في كلية التـــربية بجامعـــة عين شمس ، والبعض الآخر يضعها تحت مسمى " التعليم الابتدائـــي " ، وهـــذا الاخـــتلاف إذا كان يدل على شئ ، فإنما يدل على عدم وضـــوح في الرؤية حول الهدف من إنشاء هذه الشعبة بكليات التربية المختلفة ، وهـــذا الغمـــوض شمل الطالب أيضا ، هذا إلى جانب أن اختلاف المرحلة

سوف يؤثر بالضرورة على نظام الإعداد ، وما يتضمنة من مقررات يدرسها الطالـــب ، فإعــداد معلــم المرحلة الابتدائية يختلف عن إعداد معلم المرحلة الإعداديـــة وهكذا .. لأن لكل مرحلة تعليمية طبيعتها الخاصة ، كما نجد هذا الاخـــتلاف واضحاً في نظام الإعداد لنوعية واحدة من المعلمين ، فإعداد معلم المـــرحلة الأولى بكلية التربية جامعة عين شمس ، نجد أن التخصص يبدأ من الـــسنة الأولـــى ويـــدرس الطالب بالكلية مقررات تربوية معظمها يركز على مـــرحلة التعلـــيم الأساسي ككل ، أما كلية التربية بالفيوم فنجد الطالب يدرس دراســـة عامـــة لمـــدة عامـــين ، ويـــبدأ التخصص من السنة الثالثة ، وتركز المقررات التربوية على إعداد الطالب للتدريس بالمرحلة الابتدائية كمعلم فصل ومعلم مادة .

ولا يقتـــصر الأمر على معلم الحلقة الأولى من التعليم الأساسي بل يمتد إلـــى معلـــم الحلقة الثانية الذي يعد في التخصصات التقليدية المعروفة بكليات التـــربية ولا يتـــضمن إعداده أية إشارة عن التعليم الأساسي إلى جانب إعداده بـــنفس الكيفية التي يعد بها معلم المرحلة الثانوية ، على الرغم من تباين فلسفة التعليم وأهدافه في كلتا المرحلتين ، وفي الوقت نفسه تقوم كلية التربية بجامعة حلوان بإعداد المعلم لنفس الحلقة في شعب خاصة للتعليم الأساسي .

وبالإضـــافة إلـــى ذلك فإن هناك بعض الاختلافات في توزيع المقررات الدراســـية على سنوات الدراسة ، وفي نوعية المقررات التربوية والنفسية بين كليات التربية التي تعد معلمي المواد الأكاديمية ، وكليات التربية النوعية التي تعد معلمي المـــــــــواد النوعية . (٨٤)

٣- مكانة المعـــلم في المجتمـــع :

ظلـــت مكانة المعلم التي يستمدها من وضعه الاجتماعى والاقتصادى بـــداخل المجـــتمع المـــصري تعانى الكثير ، حيث نظرة المجتمع لهذه المهنة باعتـــبارها مهنة من من لا مهنة له ، فلا تلقى التقدير والاحترام المناسب مر

جانب أبناء المجتمع لكثرة العاملين فيها من ناحية ، كما أنهم يأتون من مستويات اقتصادية واجتماعية وثقافية متباينة من ناحية أخرى ، وإلى جانب أن ما يتحمله المعلم من مشاق وصعوبات ولا يلقى التقدير المادى المناسب ، حيث انخفاض المرتبات بالنسبة لما يتحمله من أعباء ، وبذلك أصبحت مهنة التعليم لا تجتذب الشباب بصفة عامة ، والممتازين منهم أكاديمياً بصفة خاصة لأسباب عديدة منها :

أ - النظرة التقليدية التي ينظر بها المجتمع إلى المعلم ، بل نظرة المعلم إلى نفسه على أنه أقل من غيرة من أصحاب المهن الأخرى .

ب - عدم إثارة مهنة التعليم لطموح الشباب ورغباتهم في الصعود الاجتماعى السريع .

ج- إحساس الشباب بما يتحمله المعلم من إرهاق شديد نتيجة العمل مع جماعات كبيرة من الأطفال والمراهقين .

و- شعور الشباب بسوء الظروف التي يعمل فيها من ازدحام الفصول وقلة الامكانيات وتعقد العلاقات ونظرة الآباء .

د- شعور الشباب بأن مجال التعليم يضم مستويات متباينة متفاوتة من حيث التأهيل والحساسية لمهنة التعليم والرغبة فيها .

هـ ضعف فرص الترقية أمام المعلم نتيجة الأعداد الكثيرة من المعلمين ونقص المخصصات المالية لوزارة التربية والتعليم . (٨٥)

وهذه النظرة الاجتماعية المتدينة لمهنة التعليم لها جذورها التاريخية ، حيث أوضحت كثير من الدراسات أن معلم المرحلة الأولى كان يوضع في مرتبة أقل من معلمي المراحل الأخرى لأن إعداده يكون دون مستوى الجامعة ، هذا إلى جانب الفكرة التقليدية التي تضع المدرسة الابتدائية في مكانة أقل من المراحل الأخرى ، كما أشارت بعض الدراسات إلى أن معلم المرحلة الأولى غالبا ما يأتى من بيئة اقتصادية واجتماعية متدنية ، وذلك لقصر مدة الإعداد بالمقارنة بخريجى الجامعات ، مما شجع الآباء خاصة في المناطق

الريفية المتخلفة اقتصادياً واجتماعياً على إرسال أبنائهم إلى دور المعلمين والمعلمات حتى يصبحوا قوى عاملة قادرة على الكسب في وقت قصير، علاوة على وجود هذه الدور على مستوى المحافظات والمراكز مما يوفر لهم مصاريف الإقامة والسكن والانتقال إلى العواصم ، حيث مؤسسات التعليم العالي والجامعي . (٨٦)

وفي السنوات الأخيرة تغيرت النظرة نسبياً إلى مهنة التعليم ، ويتضح ذلك من أن الملتحقين بها صاروا من أصحاب المجاميع العالية ، وأصبحت كلياتها من كليات القمة ، وذلك يرجع إلى العائد المادى الذي تدره الدروس الخصوصية وضمان العمل بعد التخرج وإتاحة السفر إلى الدول العربية .

وقد بذلت كثير من الجهود من قبل وزارة التربية والتعليم لتحسين أحوال المعلمين المادية ، وذلك للارتقاء بالمستوى الاجتماعي والاقتصادى للمعلم ، وبالتالي الارتقاء بمهنة التعليم . (٨٧) وتجدر الإشارة في هذا الصدد إلى أن تحسين أحوال المعلمين المادية ليست كافية للنهوض بمهنة التعليم والارتقاء بها .

٤- العجز في أعداد المعلمين :

تعتبر هذه المشكلة أحد الأسباب الرئيسية التي نشأت عنها المشكلات السابقة ، فقد أدى العجز المستمر في أعداد المعلمين إلى الاستعانة بمعلمي الضرورة من خريجي المدارس والكليات الجامعية غير المؤهلين تربويا للعمل بالتدريس ويتضح هذا العجز في كل من الحلقة الابتدائية والحلقة الإعدادية بمرحلة التعليم الأساسي .

أ - بالنسبة لمعلم الحلقة الابتدائية من التعليم الأساسي ، تفيد نتائج الأبحاث أن دور المعلمين والمعلمات كانت تخرج قبل إلغائها سنويا حوالي ١٩٩١٣ معلما في المتوسط ، بينما وصل متوسط الطلبة المقبولين بشعب التعليم الأساسي بكليات التربية خلال السنوات (٨٨ ، ٨٩ ، وحتى ٩٠ ، ١٩٩١) حوالي ٣٥١٤ طالبا سنويا ، ولو فرض أن كل المقبولين سوف يتم تخرجـ

دون تسرب ، فإن هذا العدد لن يكون كافيا بالحاجات من المعلمين ، بخاصة عند مقارنة هذه الأعداد المقبولة بالحاجات من المعلمين للحلقة الأولى التي أعلنتها دراسات وزارة التربية والتعليم كما يلى : (٨٨)

جدول رقم (٤)

أعداد معلمي المرحلة الابتدائية طبقا لحاجة الوزارة والمتوقع تخرجهم

السنوات	حاجات الوزارة وفقا لتقديراتها	المتوقع تخرجهم	العجز المتوقع
٩١ / ٩٢	١٧٠٠٠	٣٩٥٣	١٣٠٤٧
٩٢ / ٩٣	١٧٧٥٠	٦١٨٩	١١٥٦١
٩٣ / ٩٤	١٨٣٠٠	٣٩١٢	١٤٣٨٨

ومن خلال هذا الجدول ، ووفقاً لإحصائية عام ٩٣ / ١٩٩٤ يتضح أن الوزارة تحتاج ١٨٣٠٠ معلما ، بينما المتوقع تخرجهم من كليات التربية (٣٩١٢) ، مما يشير إلى أن مدارس الوزارة ستواجه عجزاً مقدارة (١٤٣٨٨) معلماً . ويوضح الجدول التالى العجز والزيادة في إعداد معلمي التعليم الابتدائي وفقا للتخصصات المختلفة . (٨٩)

جـــدول رقم (٥)

يوضح إجمالى العجز والزيادة في أعداد المعلمين بالحلقة الابتدائية بجميع محافظات الجمهورية طبقا للتخصصـــات المختلفة

المادة	اللازم	الموجود	العجز	الزيادة
مدرس فصل	١٠٥٢٩٧	١٣٩٧٤٧	٣٩٧٦	٣٨٤٢٦
اللغة العربية والدين	٣٢٢٨٨	٢٨٣٩٤	٨٧١٩	٤٨٢٥
المواد الاجتماعية	٧٠٣٨	٨٤٩٩	٨٤٣	٢٣٠٤
العلوم	٨٣٠٩	٨٥٨٩	١٤١٢	١٦٩٢
الرياضيات	١٦٨٦١	١٣٦٩٦	٤٥٧٢	١٤٠٧
اللغة الانجليزية	٤٣٧٩	٤٨٨٨	٨٥٩	١٣٦٨
الخط العربى	٢٩٨٩	٣٩٥٩	٦٧٥	١٦٤٥
التربية الرياضية	١٤٤٦٩	٨٦٢٥	٦٠٤٩	٢٠٥
التربية الفنية	١٤٤٦٩	٨٧٤٨	٥٨٥٧	١٣٦
التربية الموسيقية	٨٦١٩	٤٣٢٨	٤٥٩٤	٣٠٣
المجال الصناعى	٢٠٣٨	٦٠٦٠	١٦	٤٠٣٨
المجال الزراعى	١٩٩٢	٨٠٥٧	١٤	٦٠٧٩
الصيانة والترميمات	٢٨٣٣	٤٠٤٦	٢٨٠	١٤٩٣
الاقتصاد المنزلى	٢٥١٧	٦٨٢٠	٢٧	٤٣٣٠
الإشراف الاجتماعى	١٥٢٤٦	٩٨٤١	٧١٦٩	١٧٦٤

ومن خلال الجدول السابق يتضح أن هناك عجز في بعض التخصصات وزيـــادة فـــي تخصـــصات أخرى ، حيث هناك عجز كبير في معلمي التربية الرياضـــية ، حـــيث بلغت نسبته ٨، ٤١ % من اجمالى اللازم ، ويوجد عجز أيـــضاً فـــي معلمي التربية الفنية ومعلمي التربية الموسيقية بلغت نسبتة على

التوالــى٤٧، ٤٠ % ، ٣، ٥٣ % مــن إجمالى اللازم ، بينما توجـد زيـادة كـبيـرة مــن إجمــالى اللازم في معلمي المجــال الصناعـــــــى ومعلمي المجال الزراعى ومعلمي الاقتصاد المنزلى .

ب - بالنــسبة لمعلم الحلقة الإعدادية من مرحلة التعليم الأساسي فهناك عجز فـــي بعض التخصصـــات وزيادة في تخصصـــات أخرى ، كما يتضـــح من الجـــــــــدول التالى : (٩٠)

جـدول رقم (٦)

ويوضح الجدول التالى بيان بأعضاء هيئة التدريس بالمرحلتين الإعدادية والثانوية بجميع المحافظات للعام الدراسى ١٩٩٤ / ١٩٩٥

التخصصات	اللازم	الموجود	العجز	الزيادة
اللغة العربية والدين	٦٠٩٤٦	٧٤٥٣٨	ـــــ	١٣٥٩٢
اللغة الانجليزية	٤٠٠٤٨	٣٠٨٨٥	٩٧٧٨	٦١٥
اللغة الفرنسية	٩٥٣٢	٧٤٧٥	٢٦٦٢	٦٠٥
الرياضيات	٢٩٣١٣	٣٩٥٤٩	٨٩٧	١١١٢٩
العلوم	٢٦٥٤٢	٤٩٧٦٧	ـــــ	٢٣٢٢٤
مواد الاجتماعية	٢١٠١٧	٢٩٦٨٩	٣٥٧	٩٠٢٩
التربية الفنية	١٠٥٠١	١٢١٣	٦٥٤	٢٢٥٦
التربية الموسيقية	٦٥٥٦	٣٧٣٠	٢٨٧٦	٥٠
الاقتصاد المنزلى	٧٢٨٠	٨٩٦٢	١٢٢٤	٢٩٠٧
التربية الزراعية	١٠٧٣٦	٥١٧٢	٥٦٦٨	١٣٤

وكمـــا يتضح من الجدول السابق ، فهناك بعض التخصصات بها فائض زائــد عــن الحاجـــة ، كاللغـــة العربية والدين والعلوم ، كما أن هناك بعض التخصـــصات بهـــا نسبة كبيرة ، كالتربية الموسيقية والتربية الزراعية واللغة الإنجليزية واللغة الفرنسية . ونتيجة لهذا العجز في بعض التخصصات ، فقد

استعانت الوزارة بخريجي بعض الأقسام كالفلسفة والتاريخ والجغرافيا لتدريس اللغات الأجنبية ويرجع العجز والزيادة في بعض التخصصات إلى سوء توزيع الطلاب بين التخصصات المختلفة بكليات التربية ، وعدم وجود نوع من التنسيق بين وزارة التربية والتعليم وكليات التربية لتحديد الأعداد المطلوبة من المعلمين في كل تخصص ، وبالإضافة إلى ذلك فهناك قصور في عملية التنبؤ بالأعداد المطلوبة من المعلمين ذوى التخصصات المختلفة ، واعتماد عملية التنبؤ هذه على أساليب غير دقيقة .

٥- **مشكلات تدريب معلم المرحلة الأولى :**

لقد ظل تدريب المعلمين في مصر عرضة للتغير والتبديل إلى أن أشار تقرير السياسة التعليمية في مصر الذي صدر في مايو ١٩٨٥ إلى أهمية تدريب المعلم أثناء الخدمة ، وأن تكون هناك برامج للتدريب في إطار التعليم المستمر .

ويعتبر تدريب المعلمين أثناء الخدمة برنامج منظم ومخطط يمكن المعلمين من النمو في المهنة التعليمية بالحصول على مزيد من الخبرات الثقافية والمسلكية ، وكل من شأنه أن يرفع عملية التعلم و التعليم ، ويزيد من طاقات المعلمين الإنتاجية ولابد لهذا التدريب من خطة مسبقة وأن يتم في إطار جماعي تعاوني ، وبموجب فلسفة واضحة وأهداف محددة . (٩١)

وتوجد مشكلات عامة لتدريب معلم التعليم الأساسي ، تتمثل فيما يأتي :

أ - عدم وجود خطة واضحة لتنفيذ البرامج التدريبية بصورة متكاملة مما أدى إلى انخفاض المستوى التدريبي للمعلمين في أثناء الخدمة .

ب - اقتصار دور مراكز التدريب على تنفيذ البرامج التدريبية التي تضعها الإدارة المركزية دون مشاركة المراكز في التخطيط والإعداد لها .

جـ - الافتقار إلى التكامل بين مراكز التدريب الرئيسية والمحلية . (٩٢)

د- لا يتوفر لدى المعلمين قناعة ببرامج التدريب وجدواها غير كافية في كثير من الأحيان ، مما يؤدى إلى عزوفهم عن الالتحاق بهذه البرامج

لانشغالهم بعملهم الأصلي الذي يتقاضــون عليه مرتب لا يكفيهم في الغالــب ، أو عملهــم الإضافي الذي يمكنهم من مواجهة متطلباتهم . (٩٣

هـ - صعوبة توفير المواصلات للمتدربين خاصة في المناطق الريفية .

و- قلة الأطر الفنية المؤهلة للتدريب بالنسبة لعدد المعلمين المراد تدريبهم

ز- غلبة الطابع النظري على الجانب التطبيقي والعملى في برامج التدريب

ح - ندرة تقديم برامج التدريب وفق أسس علمية .

ط - إغفال متابعة المتدربين بعد تدريبهم .

ى - الانفصال أحيانا بين برامج التدريب وبرامج الإعداد .

ك - غلبة استخدام الأساليب التقليدية في التدريس والتدريب واقتصارها على المحاضرات دون أى تطوير أو تجديد لهذه الأساليب . (٩٤)

ل - افــتقــار البــرامــج التدريبــية إلــى التــنوع نتيجة لضعف المستوى الاقتصادي في مصـــر . (٩٥)

أمــا بالنــسبة لبرنامج التأهيل التربوي لمعلمي المرحلة الابتدائية ، فقد أشارت العديد من الدراسات إلى بعض نواحى القصور في هذا البرنامج منها

أ - أن بــرامج التأهيل لا تؤد الغرض المنشود منها على الوجه الأكمل ولا تعالج نواحى القصور لدى المعلمين ، إلى جانب تسرب الدارسين . (٩٦

ب- أن المــستوى العلمى لمعظم الدارسين لا يؤهلهم للاستمرار في الدراسة بالبرنامج .

جـ- أن نظام الدراسة لا يساعد على تحقيق أهداف البرنامج .

د- أن بعــض المقــررات التي تدرس لا تناسب الدارسين ولا تفيدهم في عملهم بالمدرسة الابتدائية . (٩٧)

هوامش الفصل ومراجعه

١- تم الاستناد إلى المرجع التالى :
الهيئة العليا المشتركة (برنامج الأمم المتحدة للتنمية - اليونسكو - اليونسيف - البنك الدولى) " وثيقة تأمين حاجات التعلم الأساسية - رؤية للتسعينات " ، من أوراق المؤتمر العالمي - حول التربية للجميع ، المنعقد في نيويورك ، يونيو ١٩٩٠.

٢- نادر احمد أبو شريحة ، إدارة الوقت ، (الأردن : دار مجدلاوى ، ١٩٩١)، ص ٩٦.

٣- محمد وجيه الصاوى ، التعليم الأساسي في مصر بين المثال والواقع ، " من بحوث مؤتمر معلم التعليم الأساسي : الحاضر والمستقبل ، المنعقد في كلية التربية جامعة حلوان ، في الفترة من ١٠ - ١٢ فبراير ١٩٨٦ القاهرة ، ص ٨٩ .

٤- فؤاد أحمد حلمى ، " إدارة وتنظيم التعليم الأساسي في مصر - دراسة ميدانية " ، رسالة ماجيستير غير منشورة مقدمة إلى كلية التربية ، جامعة الأزهر ، القاهرة ، ١٩٨٥ ، ص ١٧٥ .

٥- عادل عبد الفتاح سلامه ، " دراسة مقارنة لبعض الاتجاهات المعاصرة في تطوير التعليم الابتدائي ومدى إمكانية الإفادة منها في ج . م . ع " ، رسالة ماجستير غير منشورة ، مقدمة الى قسم التربية المقارنة والإدارة التعليمية ، كلية التربية ، جامعة عين شمس ، القاهرة ، ١٩٨٢ ، ص ١٧٧ .

٦- سعيد إسماعيل على ، " محنة التعليم في مصر " ، كتاب الأهالي ، العدد الرابع ، جريدة الأهالى ، القاهرة ، ١٩٨٤ ، ص ١٥٦ .

٧- جمال أبو الخير ، " المجالات العملية في التعليم الأساسي كما تبدو من البحوث والدراسات المصرية - دراسة تحليلية لآراء واتجاهات الدراسات والبحوث في

المجالات العملية في مؤتمر التعليم الأساسي بين النظرية والتطبيق " من بحـــــوث
مؤتمر معلم التعليم الأساسي : الحاضر والمستقبل ، مرجع سابق ، ص ١٢٤ .
٨ - محمد وجيه الصاوى ، مرجع سابق ، ص ٦٦ .
٩ - أحمد إسماعيل حجى ، نظام التعليم في مصر ، مرجع سابق ، ص ٢٣٢ .
١٠- ناريمان محمود جمعه ، التعليم الأساسي في مصر وأهدافه في ضوء المتطلبات التعليمية للمجتمع المصري ، من دراسة التعليم الأساسي في مصر - الواقع والمستقبل ، القاهرة المركز القومي للبحوث التربوية والتنميـــــــة ، ١٩٩٠ ، ص ص ١٤٧ ، ١٤٨ .
١١- تم الاستناد إلى المرجع التالى :
عبد اللـــه عبد الدايم ، مراجعة استراتيجية تطوير التربية العربية ، (تونس : المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم ، ١٩٩٥) ، ص ٩٤ .
١٢- نبيل أحمد عامر صبيح وشاكر محمد فتحى ومحمود عابدين ، التعليم الابتدائي مشكلاته واتجاهات تطويره ، مرجع سابق ، ص ١٢٩ .
١٣- محمد على حافظ ، " تطوير التعليم الابتدائي في مصر " ، بحث مقدم إلى مؤتمر تطوير مناهج التعليم الابتدائي ، المنعقد في الفترة من ١٨ - ٢٠ فبراير ١٩٩٣، الجمعية المصرية للتنمية والطفولة بالتعاون مع وزارة التربية والتعليم ، بالقاهرة ، ص ٢١٣ .
١٤- المرجع السابق ، ص ٢١٣ .
١٥ - معهد التخطيط القومي ، تقرير التنمية البشرية ، القاهرة ، ١٩٩٤ ، ص ٥٠
١٦- نبيل أحمد عامر وشاكر محمد فتحى ومحمود عابدين ، مرجع سابق ، ص ١٣٤
١٧- صلاح الدين المتبولى ، " التعليم المصري والقروض الأجنبية " ، كتاب الأهرام الاقتصادى ، العدد ٨٩ ، يونيو ١٩٩٥ ، ص ٤٧ .
١٨- المرجع السابق ، ص ٤٧ .
١٩- أحمد إسماعيل حجى ، المعونة الأمريكية للتعليم في مصر ، (القاهرة : عالم الكتب ، ١٩٩٢) ، ص ٤٨ .

٢٠- زينات محمد طبالة " الغياب والرسوب والتسرب " دراسة مقدمة إلى مؤتمر واقع التعليم الإعدادي و كيفية تطويره ، مرجع سابق ، ص ٤٤ .

٢١- المرجع السابق ، ص ٤١ .

٢٢- نبيل أحمد عامر وشاكر محمد فتحى ومحمود عابدين ، مرجع سابق ، ص ١٣٥.

٢٣- صلاح الدين المتبولى ، مرجع سابق ، ص ٤٨ .

٢٤- زينات محمد طبال ، مرجع سابق ، ص ٤٣ .

٢٥- دسوقى عبد الجليل ، " تقويم مناهج المدرسة الإعدادية " ، من بحوث مؤتمر واقع التعليم الإعدادي وكيفية تطويره ، مرجع سابق ، ص ٨٩ .

٢٦- محمد على حافظ ، " تطوير التعليم الابتدائي في مصر " ، من بحوث مؤتمر تطوير مناهج التعليم الابتدائي ، مرجع سابق ، ص ص ٢١٤ ، ٢١٥ .

٢٧- محمد مجدى عباس ، تقويم المناهج الدراسية للحلقة الأولى من التعليم الأساسي، ج٣ ، ج.م.ع ، (القاهرة : المركز القومي للبحوث التربوية والتنمية، ١٩٩٢) ، ص ٧٠٩ .

٢٨- نبيل أحمد عامر وشاكر محمد فتحى و محمود عابدين ، مرجع سابق ، ص ص ١٤٣ ، ١٤٤ .

٢٩- مجموعة عمل الدراسات الاجتماعية ، " تقرير لجنة الدراسات الاجتماعية " ، مؤتمر تطوير مناهج التعليم الابتدائي ، مرجع سابق ، ص ١٥٣ .

٣٠- فؤاد أبو حطب ، " التقويم كعنصر من عناصر استراتيجية تطوير التعليم في الوطن العربى " ، بحث مقدم إلى ندوة نحو استراتيجية لتطوير التعليم في الوطن العربى ، المنعقدة بمبنى جامعة الدول العربية ، في الفترة من ١٠ - ١٥ ديسمبر ١٩٩٤ و القاهرة ١٩٩٤ ، ص ١٧ .

٣١- المرجع السابق ، ص ١٦ .

٣٢ - جمال أبو الوفا ، " دراسة ميدانية للتعرف على أهم المشكلات التي تواجه معلم الحلقة الأولى من التعليم الأساسي من وجهة نظر المعلمين والمعلمات بـ ج.م.ع " ، بحث مقدم إلى مؤتمر

التعليم الأساسي حاضره ومستقبله ، المنعقد بكلية التربية جامعة طنطا ، في الفترة من ١٣ – ١٤ ابريل ١٩٩٧ ، ص ٢٣ .

٣٣ – نفيسه أبو السعود ، " تقويم بيئة المدرسة الإعدادية واستعداداتها " ، من مؤتمر واقع التعليم الإعدادي وكيفية تطويره ، مرجع سابق ، ص ٦٧ .

٣٤ – نبيل أحمد عامر وشاكر محمد فتحى ومحمود عابدين ، مرجع سابق ، ص ١٥٩ .

٣٥ – المرجع السابق ، ص ١٦٠ .

٣٦ – نفيسه ابو السعود ، مرجع سابق ، ص ص ٦٨ ، ٦٩ .

٣٧ – نبيل أحمد عامر وشاكر محمد فتحى ومحمود عابدين ، مرجع سابق ، ص ١٦٠ .

٣٨ – عوض توفيق عوض ، " التعليم الأساسي في مصر وحاجته إلى التطوير " من دراسة التعليم الأساسي في مصر – الواقع والمستقبل – مرجع سابق ، ص ص ٣٦ ، ٣٧ .

٣٩ – معهد التخطيط القومي ، مرجع سابق ، ص ٣١ .

٤٠ – أحمد إسماعيل حجى ، تخفيض سنوات التربية والتعليم بالمدرسة الابتدائية – دراسة نقدية للسياسة التعليمية في مصر في ضوء الفكر التربوي والخبرات الاجنبية ، (القاهرة : مكتبة النهضة المصرية ، ١٩٨٩) ، ص ١٢٣ .

٤١ – فؤاد أحمد حلمى ، تمويل التعليم الأساسي في مصر رؤية مستقبلية ، مرجع سابق ، ص ١١٠ .

٤٢ – صلاح الدين المتبولى ، مرجع سابق ، ص ٣٨ .

٤٣ – ج . م . ع ، وزارة التربية والتعليم ، إحصائيات التعليم قبل الجامعى ١٩٩٥ / ١٩٩٦ ، مرجع سابق .

٤٤ – فؤاد أحمد حلمى ، مرجع سابق ، ص ١١٠ .

٤٥ – المرجع السابق ، ص ١١٠ .

٤٦ – صلاح الدين المتبولى ، مرجع سابق ، ص ٥٠ .

٤٧ – أحمد إسماعيل حجى ، نظام التعليم في مصر ، مرجع سابق ، ص ٢٩٣ .

٤٨ – المرجع السابق ، ص ٢٩٥ .

٤٩ – أكاديمية الإنماء التربوي ، مرجع سابق ، ص ص ١٧ ، ١٨ ، ٣١ .

٥٠ – جمال أبو الخير ، مرجع سابق ، ص ١٢٧ .
٥١ – أكاديمية الإنماء التربوي ، مرجع سابق ، ص ١٩ .
٥٢ – رئاسة الجمهورية ، المجالس القومية المتخصصة ، تقرير المجلس القومي للخدمات والتنمية الاجتماعية ، ١٩٩٢ – ١٩٩٣ ، الدورة الثامنة عشر ، القاهرة ، ص ٢٧ .
٥٣ – فؤاد أحمد حلمى ، إدارة وتنظيم التعليم الأساسي في مصر – دراسة ميدانية ، مرجع سابق ، ص ص ١٨٩ ، ١٩٠ .
٥٤ – أحمد إسماعيل حجى ، نظام التعليم في مصر ، مرجع سابق ، ص ٢٦٣ .
٥٥ – سعيد إسماعيل على ، " إدارة الوقت في التعليم المصري " ، مجلة دراسات تربوية ، المجلد الثامن ، الجزء (٥٤) ، (القاهرة : عالم الكتب ، ١٩٩٣) ، ص ص ٢٢، ٢٣ .
٥٦ – على السيد طنش ، " الإدارة المدرسية في ج .م . ع بين الواقع والمأمول " ، من بحوث مؤتمر التعليم وتحديات القرن الحادى والعشرين ، المنعقد بكلية التربية جامعة حلوان ، في الفترة من ٢٩ – ٣٠ ابريل ١٩٩٥ القاهرة ، ص ١٠٦٤ .
٥٧ – السيد عبد العزيز البهواشى ، " بعض المشكلات الإدارية للتعليم الابتدائي في مصر " ، في عبد الغنى عبود وآخرون ، إدارة المدرسة الابتدائية ، (القاهرة : مكتبة النهضة المصرية ، ١٩٩٢) ، ص ٢٦٣ .
٥٨ – المرجع السابق ، ص ٢٦٣ .
٥٩ – فؤاد أحمد حلمى ، إدارة وتنظيم التعليم الأساسي في مصر – دراسة ميدانية ، مرجع سابق ، ص ١٨٧ .
٦٠ – المرجع السابق ، ص ص ١٧٧ ، ١٨١ .
٦١ – سليمان عبد ربه مبارز ، مرجع سابق ، ص ١٤٤ .
٦٢ – السيد عبد العزيز البهواشى ، مرجع سابق ، ص ١٤١ .
٦٣ – المرجع السابق ، ص ١٤١ .
٦٤ – مرفت صالح ناصف ، " الإدارة التعليمية في مصر في ضوء ثورة المعلومات والاتصالات – تصور مقترح " ، مجلة التربية والتنمية ، السنة الثالثة ، العدد

٨، (القاهرة : المكتب الاستشارى للخدمات التربوية ، فبراير ١٩٩٥) ، ص ٢٠ .

٦٥ - نهلة عبد القادر هاشم ، تطوير الإدارة المدرسية بمرحلة التعليم الأساسي في ج . م . ع في ضوء مفهوم إدارة الوقت ، رسالة دكتوراه غير منشورة ، مقدمة إلى قسم التربية المقارنة والإدارة التعليمية ، بكلية التربية ، جامعة عين شمس ، القاهرة ، ١٩٩٦ ، ص ١٦١ .

٦٦- المركز القومي للبحوث التربوية والتنمية ، تطوير التعليم في ج. م.ع في الفترة من ١٩٩٤ الى ١٩٩٦ ، القاهرة ، ١٩٩٦ ، ص ٢٥ .

٦٧ - فؤاد أحمد حلمى ، تمويل التعليم الأساسي في مصر - رؤية مستقبلية ، مرجع سابق ، ص ٣٣ .

٦٨ - وزارة التعليم ، مشروع مبارك القومي - إنجازات التعليم في خمسة أعوام ٩١ - ١٩٩٦ ، ج.م.ع ، القاهرة ، أكتوبر ١٩٩٦ ، ص ١٤٩ .

٦٩ - صلاح الدين جوهر ، مقدمة في إدارة وتنظيم التعليم (القاهرة : مكتبة عين شمس ، بد.ت) ، ص ٢٣٩ .

٧٠ - صلاح الدين المتبولى ، مرجع سابق ، ص ٣٥ .

٧١ - فؤاد أحمد حلمى ، تمويل التعليم الأساسي في مصر - رؤية مستقبلية ، مرجع سابق ، ص ١٥٨ .

٧٢- سلامه صابر محمد العطار ، " واقع التعليم الأساسي في مصر في ضوء بعض المتغيرات العالمية والمجتمعية " ، من دراسة التعليم الأساسي في مصر - الواقع والمستقبل ، مرجع سابق ، ص ١١٣ .

٧٣ - محمد الهادى عفيفي وسعد مرسى أحمد ، قراءات في التربية المعاصرة ، (القاهرة : عالم الكتب ، بد.ت) ، ص ص ٨٨ ، ٨٩ .

٧٤ - محمد عبد الهادى وسيف الدين فهمى ، " تقويم إعداد المعلم في البلاد العربية "، مؤتمر إعداد وتدريب المعلم العربي ، يناير ١٩٧٢ ، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم ، ص ٤٤٥ .

٧٥ - سيف الدين فهمى ، " ندوة خصوصية مهنة التعليم " ، من مؤتمر كليات التربية في الوطن العربي في عالم متغير ، المنعقد بكلية التربية جامعة عين شمس ، في الفترة من ٢٣ -٢٥ يناير ١٩٩٣ ، القاهرة ، ١٩٩٣ ، ص ٩٠

٧٦ - المرجع السابق ، ص ٨٦ .

٧٧- ثابت حكيم ، " الإعداد الثقافي لمعلم التعليم الأساسي في ضوء بعض المتغيرات العصرية " ، من بحوث مؤتمر إعداد المعلم في ضوء استراتيجية تطوير التعليم، المنعقد بكلية التربية جامعة المنيا ، في الفترة من ٢٨ - ٣٠ اكتوبر ، ١٩٩٠ ، ص ١٣٢ .

٧٨ - نبيل عبد الخالق متولى وسيد سالم مرسى ، " نموذج مقترح لإعداد معلم التعليم الثانوى في مصر في ضوء تجربة اليابان " ، دراسة مقدمة إلى المؤتمر القومي لتطوير إعداد المعلم وتدريبه ورعايته ، الجمعية المصرية للتنمية والطفولة بالتعاون مع وزارة التربية والتعليم ، القاهـرة ، ١٩٩٥ ، ص ص ١٦ - ١٨ .

٧٩ - المرجع السابق ، ص ١٨ .

٨٠ - سليمان نسيم سليمان ، صياغة التعليم المصري الحديث - دور القوى الاجتماعية والسياسية والفكرية ١٩٢٣ - ١٩٥٢ ، (القاهرة : الهيئة المصرية العامة للكتاب ، ١٩٨٤) ، ص ٢٣ .

٨١ - المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم ، مؤتمر إعداد وتدريب المعلم العربى، يناير ١٩٧٢ ، ص ص ٢٨١ ، ٢٨٢ .

٨٢ - دسوقى عبد الجليل ، " تقويم مدرس المدرسة الإعدادية "، دراسة مقدمة إلى مؤتمر واقع التعليم الإعدادي وكيفية تطويره ، مرجع سابق ، ص ٥١ .

٨٣ - سليمان نسيم سليمان ، مرجع سابق ، ص ٢٣١ .

٨٤ - سليمان عبد ربه ، " تطوير كليات التربية في مصر في ضوء الاتجاهات المعاصرة " ، دراسة مقدمة إلى مؤتمر كليات التربية في الوطن العربى في عالم متغير ، مرجع سابق ، ص ص ٣٥٣ ، ٣٥٤ .

٨٥ - محمد عبد الهادى وسيف الدين فهمى ، مرجع سابق ، ٤٤٧ .

٨٦ - سيف الدين فهمى ، المنهج في التربية المقارنة ، (القاهرة : مكتبة الانجلو المصرية ، ١٩٨١) ، ص ٣١٨ .

٨٧ - وزارة التربية والتعليم ، تطوير التعليم في مصر سياسته واستراتيجيته وخطة تنفيذه (التعليم قبل الجامعى) ، القاهرة ، ١٩٨٩ ، ص ٢٢٥ .

٨٨ - محمد متولى غنيمة ، " تقويم نظم وبرامج إعداد المعلم في مصر في ضوء بعض التجارب العالمية المعاصرة ، دراسة مقدمة لورشة العمل التحضيرية للمؤتمر القومي لتطوير إعداد المعلم وتدريبه ورعايته ، مرجع سـابق ، ص ٥٠ .

٨٩ - محمد أحمد الهريدى و محمد السيد حسونه ، " دراسة إحصائية تحليلية لواقع العجز والزيادة في هيئات التدريس والخدمات التربوية في جميع مراحل التعليم العام قبل الجامعى حتى يوليو ١٩٩٥ " ، دراسة مقدمة لورشة العمل التحضيرية للمؤتمر القومي لتطوير إعداد المعلم وتدريبه ورعايته ، مرجع سابق ، ص ص ٨ ، ٩ .

٩٠ - محمد متولى غنيمه ، مرجع سابق ، ملاحق البحث ، ص ص ١٢٥ ، ١٢٧.

٩١ - دسوقى عبد الجليل ، " تقويم مدرس المدرسة الإعدادية " ، من مؤتمر واقع التعليم الإعدادي وكيفية تطويره ، مرجع سابق ، ص ٥٦ .

٩٢ - محمد الصائم عثمان ، تطوير نظام تدريب معلم التعليم الابتدائي في أثناء الخدمة في السودان على ضوء خبرات مصر وانجلترا ، رسالة ماجيستير غير منشورة ، مقدمة إلى قسم التربية المقارنة و الإدارة التعليمية ، كلية التربية ، جامعة عين شمس ، ١٩٩٢ ، ص ص ١٤٩ ، ١٥٠ .

٩٣ - أحمد إسماعيل حجى ، التربية المقارنة ، (القاهرة : دار النهضة العربية ، ١٩٩٠) ، ص ٤٨٠ .

٩٤ - مكتب اليونسكو الإقليمي للتربية في الدول العربية ، التقرير الختامي للندوة الاقليمية حول إعداد وتدريب معلم المدرسة الابتدائية ليؤدي وظيفة مزدوجة معلماً للصغار والكبار ، دمشق ، نوفمبر ١٩٨٦ .

٩٥ - محمد عثمان الصائم ، مرجع سابق ، ص ١٥٣ .

٩٦ - خلف محمد البحيرى وسيد أحمد طنطاوى ، " بعض مؤشرات الكفاية الداخلية لبرنامج التأهيل التربوي بكلية التربية بسوهاج " ، دراسة مقدمة إلى مؤتمر الاداء الجامعي في كليات التربية - الواقع والطموح ، المنعقد بكلية التربية جامعة المنصورة ، في الفترة من ٧ - ٩ سبتمبر ١٩٩١ ، ص ٣٣٥ .

٩٧ - أحمد إسماعيل حجى ، " دراسة تقويمية لنظام تأهيل معلمي المرحلة الابتدائية في مصر باستخدام اسلوب التعليم عن بُعد " دراسة مقدمة إلى مؤتمر معلم التعليم الأساسي - الحاضر والمستقبل ، مرجع سابق ، ص ص ٢٤٤ ، ٢٤٥.

الفصل الرابع

ترجمات المستشرقين الانجليزية للقرآن الكريم

[illegible]

الفصل السابع

مســـارات الصيغة المستقبلية للتعليم الأساسي*

المســـار الأول: تنمية الطفولة المبكرة

حـــيث أن التعلـــيم يبدأ منذ الولادة ، فإن الأطفال عند دخولهم المرحلة الابتدائية يكونوا قد قطعوا مرحلة حاسمة من نموهم تحدد، إلى درجة كبيرة ، مـــا تؤول إليه حياتهم لاحقاً . فخلال هذه السنوات المبكرة ترسى الأسس وتكتسب المهارات للتعلم المستمر داخل المدرسة وخارجها .

ولقـــد أعـــاد المنتدى التأكيد على أهمية رعاية وتنمية الطفولة المبكرة وعلـــى مكانـــتها الهامة في " الرؤية الموسعة للتربية الأساسية " الواردة في مؤتمـــر جومتيين عام ١٩٩٠ " إن برامج رعاية وتنمية الطفولة المبكرة هي الخطـــوة الأولـــى نحو تحقيق أهداف التربية للجميع . فتنمية الطفولة المبكرة ذات أثـــر حاســـم فـــي تشكيل ذكاء الأطفال الصغار وشخصياتهم وسلوكهم الاجتماعي " وأبدى بعض المشاركين قلقهم من أن الاندفاع نحو تعميم التعليم الابتدائـــي وإصلاحه قد حول الانتباه عن تنمية الطفولة المبكرة . وكان يبدو أحـــياناً أن هـــناك احتمال بأن يؤدى الاستثمار في تنمية الطفولة المبكرة إلى تحـــويل الـــتمويل عـــن التعليم الابتدائي بدلاً من أن يكون استثماراً اجتماعيا مكملاً له .

لقـــد تركـــزت مناقشات المنتدى لموضوع تنمية الطفولة المبكرة حول الأمـــور التالية: محتوى برامج تنمية الطفولة المبكرة ، والمستفيدين من هذه البرامج ، ودور الآباء والعلاقة بين تنمية الطفولة المبكرة والتعليم الابتدائي ، وتكلفة برامج تنمية الطفولة المبكرة .

---

* من وثائق المنتدى الاستشارى الدولى للتربية للجميع ، التربية ذات النوعية الجيدة للجميع : التقرير النهائي ، نيودلهي ٨ – ١٠ سبتمر ١٩٩٣ .

النهج الشمولي :

ينمو الأطفال خلال سنوات عمرهم المبكرة وينضجون جسدياً وذهنياً وهـم لا يحتاجون إلى الحماية والغذاء والرعاية الصحية فحسب ، بل الإثارة والـتفاعل مع الآخرين وفرص التعلم أيضاً . ولقد أبرزت المناقشات أنواعاً مخـتلفة مـن بـرامج الرعاية وتنمية الطفولة المبكرة ، مبينة بذلك أن هذه البرامج تشمل ما هو أكثر من تعليم " ما قبل المدرسة " (رياض الأطفال)

وتـنطوي تنمية الطفولة المبكرة على مجموعة من النشاطات الموجهة نحـو الاحتياجات المختلفة للأطفال الصغار ، والتي تساعد في تعزيز الأسر والمجـتمعات التـي يـنمون فـيها ، بالإضافة إلى تعزيز بيئاتهم الطبيعية والاجتماعية والثقافية ولاقتصادية . إن هذا النهج المتكامل هو سمة أساسية مميزة لبرامج تنمية الطفولة المبكرة، تجعلها مختلفة عن المدارس العادية .

وفي ضوء الصراعات الجارية في أجزاء كثيرة من العالم ، أكد بعض المتحدثـين علـى أهمية تربية الطفولة المبكرة في تشجيع التسامح واحترام الآخـرين . فالتربية من أجل السلام ينبغي أن تبدأ في سن مبكرة لكي تكون فعالة .

من هو المستفيد من برامج تنمية الطفولة المبكرة :

بـين النقاش أن تربية الطفولة المبكرة في كثير من البلدان النامية تتسم بمؤسـسية لبرامج مرحلة ما قبل المدرسة ، التي تعتبر مكلفة وقاصرة على عمـر محـدد . وكمـا وصفها أحد المتحدثين " إن مثل هذه البرامج تعكس التمايـز الاجتماعـي الـراهن، لأنها تخدم ، بشكل أساسي ، النخبة الثقافية والاقتـصادية " . وتكـشف الإحصاءات التفاوت الهائل بين الدول في مدى شـمول خدمات مرحلة ما قبل المدرسة ، وحتى عندما تكون نسب الالتحاق بمرحلة ما قبل المدرسة عالية نسبياً ، فإن أطفال الأسر الأقل حظاً والمناطق الفقيرة غالباً ما يقل أو ينعدم انتفاعهم بمثل هذه الخدمات .

واتفق المشاركون على ضرورة إعطاء الأولوية لخدمات تنمية الطفولة المبكـــرة في المجتمعات الهامشية والحضرية والريفية . وطبقاً لأقوال العديد مـــن المتحدثين ، فإن المهمة الملحة تتمثل في الوصول إلى الأعداد المتزايدة بـــسرعة مـــن الأطفـــال والأسر (المعرضين للخطر) . وهذه الفئات تشمل اللاجئـــين ، والنازحـــين والأطفال الذين يعانون من ويلات الحروب والعنف والإعداد المتزايدة من الأيتام بسبب مرض الإيدز . ويشكل الأطفال المعاقون فئة مستهدفة أخرى للرعاية الخاصة في برامج تنمية الطفولة المبكرة

تعـــليم الآبــــاء :

إن الآبـــاء هـــم خير من يمنح الرعاية للأطفال الصغار ، فمهاراتهم وكفـــاءتهم وعملهم من أجل رفاه الأسرة بأكملها ، له أثار بالغة على عمليات نمـــو وتـــربية الطفولة المبكرة . فجهل الوالدين بأمور رعاية الطفل، مثلاً، يعـــزى إليه سوء الصحة ونقص التغذية وإعاقة النمو . كما أن الأطفال الذين يعيـــشون مع أحد الوالدين فقط في مسكن سئ ويفتقرون إلي التغذية والنظافة الأساسية ، يحتمل أن لا يكون نموهم العام عادياً .

كمـــا أشـــير إلـــى أن المشاركة الفعالة للآباء والمجتمعات المحلية في نـــشاطات تنمـــية الطفـــولة المبكرة هي عامل أساسي في نجاحها ، وضمان انسجامها مع الثقافة السائدة ، وذات مغزى هادف . وينبغي أن يشارك الآباء فـــي تخطيط وتنفيذ وتمويل البرامج التي تستهدف الأطفال الصغار ، وأحياناً تـــشمل جهود تنمية الطفولة المبكرة تعليماً ومشاركة بعيدة للآباء { أنظر في الـــصفحات القادمة خدمات فعالية الآباء في الفليبين} . وتستطيع البرامج الشاملة لتنمية الطفولة المبكرة أن تندمج تماماً مع برامج تعليم الكبار وبرامج محـــو الأمـــية والبرامج السكانية . وهذا يوضح أيضاً مفهوم " دورة التعلم " التـــي تبدأ عند الولادة أو حتى قبلها، والتي تستمر عبر مرحلة البلوغ . وقد أكـــد بعض المشاركين على أهمية تعليم الآباء كجزء من جهود تنمية الطفولة

المبكـرة بسـبب العلاقـة الوطيدة بين مهارات محو الأمية للآباء وبين التحصيل التعليمي للأطفال .

تنمية الطفولة المبكرة والتعليم الابتدائي :

كانـت إحدى المسلمات الأساسية لمناقشات المنتدى أن برامج تنمية الطفـولة المبكـرة لها أهمية في تهيئة الأطفال لمواصلة التعلم . وقد وردت أمـثلة ودراسـات عديدة لتأييد هذه المقولة ، فقد أشار البعض إلى أن بضعة شهور من النشاط خلال الطفولة المبكرة يمكنها أن تزيد من انتفاع الطفل من التعلـيم الابتدائـي. كما أن مثل هذا الإعداد النفسي والبدني له ارتباط وثيق بتقليل معدلات الرسوب والتسرب.

ومـع ذلـك ، فقـد شعر أحد المتحدثين بأن الترابط بين التعليم قبل وخلال المرحلة الابتدائية مازال لا يؤخذ بالجدية الكافية ، وقد يعود ذلك إلى أن بـرامج الطفولة المبكرة نادراً ما تكون جزءاً من نظام التربية الرسمي ، فوزارة التربية تلعب دوراً محدوداً في مثل هذه الجهود ، هذا إن كان لها ذلك الدور.

تعليم ماقبل المدرسة في كينيا-مشروع مشترك

تقـوم كينيا ، بالتعاون مع مانحين دوليين ، بتنفيذ برنامج فعال لمرحلة ما قبل المدرسة إلى زيادة تهيئة الأطفال لدخول التعليم الابتدائي ، وفي نفس الوقت مساعدة الأمهات اللواتي يعملن بدوام كامل خارج البيت بالإضافة إلى مسؤولياتهن عن تربية الأطفال . إن رياض الأطفال ، التي تخدم الأسر من مخـتلف الخلفيات الاجتماعية والاقتصادية والثقافية تستوعب ٣٠ بالمائة من أطفـال كينيا من سن ٣ إلى ٦ سنوات ، إلا أن ٩٥ بالمائة منهم التحقوا بهذه المـدارس . ويهدف البرنامج عموماً إلى "تحسين الأحوال العامة للأطفال" مـن خـلال نهـج شمولي يجمع بين الصحة والتغذية ومراقبة النمو لهؤلاء الأطفال وحفزهم ، وتوعية الآباء والمجتمع المحلي .

لقــد شــهدت كينيا تغيرات اجتماعية -اقتصادية سريعة في السنوات الأخيــرة ، وهجــرة هائلة باتجاه المدن ، وتزايد الضغط السكاني ، وتعاظم أعــداد النساء العاملات واضطرت أعداد كبيرة من النساء اللواتي يمثلن في أغلب الأحيان المعيلات الوحيدات لأسرهن ، إلى ترك أطفالهن دون رعاية ، أو تحــت رعاية غير كافية ، ليستطعن الخروج إلى العمل ، وفي ضوء هذا الوضع المأساوي للأباء وأطفالهم ، أثبت برنامج تعليم ما قبل المدرسة أنه هو الحــل المفضل . وقد أزداد الالتحاق بهذا البرنامج من ٦٥٧,٧٠٠طفلاً عام ١٩٨٦ إلى ٩٠٨,٩٧٠ في عام ١٩٩١محققاً بذلك قفزة قدرها ٣٨ بالمائة .

ويرى الآباء فوائد هذه المدارس ليس لأن أطفالهم يلقون فيها رعاية أفضل، ولأنهم أكثر استعداداً لبدء المرحلة الابتدائية فحسب ، بل لأنهم أيضاً يغــدون أكثر صحة وأكثر انفتاحاً من أولئك الأطفال الذين لم يلتحقوا بالتعليم قبل المدرسي ، ومن النتائج الإيجابية الأخرى لذلك ، زيادة التعبئة المجتمعية ، وزيــادة وعــي الآبــاء بأساليب إعداد الطعام ، والتغذية وتنظيم الأسرة ، والتطعيم...الخ . انبــثق البرنامج من حركة " مساعدة الذات " التي بدأت بعد الاستقلال ، وهو يشجع المشاركات بين طائفة عريضة من الأطراف المعنية ، أهمهــا الآبــاء والمجــتمعات المحلــية ، فالأباء يقدمون الأرض والمباني المدرســية ، والأثــاث ، والمواد ، ورواتب المعلمين ، يساعدهم في ذلك في معظــم الحــالات هيئات محلية على مستوى المقاطعات، بما فيها المنظمات الدينــية والــشركات ، كما شرع البعض في تنفيذ برامج تغذية الأطفال في المجتمع المحلي بالإضافة إلى تدابير لمراقبة النمو..

كمــا يعتبــر المعلمون ومدربوهم " أطرافاً أساسيين " فيتلقى المدربون دورة تمهــيدية مدتها تسعة أشهر ، بينما يتلقى المعلمون تدريباً أثناء الخدمة لمــدة ســنتين. ويتــناول الــتدريب بحــث قضايا مثل العلاقات الإنسانية، والاتصالات الفعالة ، واحتياجات الأسر ، وحل المشكلات ، من أجل إكساب المتدربــين المهــارات اللازمــة ليــتعاملوا مع الأطفال ومع آبائهم ، ومع المجــتمعات المحلية والراعين للبرنامج . وفي عام ١٩٨٤ أنشأت الحكومة

المركـــز الـــوطن لتـــربية الطفولة المبكرة بالإضافة إلى شبكة من "المراكز الفـــرعية" علـــى مـــستوى المقاطعات. ومن خلال هذه المراكز تقوم وزارة التربية بالتعاون مع مؤسسة برنارد فان لير ، ومؤسسة الاغاخان واليونيسيف ، بـــدعم البـــرنامج فـــي مجالات الإدارة العامة ، والتدريب أثناء الخدمة ، والتوجـــيه ، وتطويـــر المـــناهج والمواد ، والتقييم والبحوث كما بدأ التعاون الوثيق مع الوزارات الأخرى كوزارات الصحة والثقافة والخدمات الاجتماعية .

وبالـــرغم من نجاح البرنامج ، إلا أن هناك تحديات هامة تواجهه . وربمـــا كانـــت أكثر القضايا إلحاحا في رواتب المعلمين المتدنية جداً وغير المنـــتظمة ، ممـــا حدا بالكثير منهم في السنوات الأخيرة إلى ترك عملهم في الـــتدريس مـــن أجـــل البحث عن وظائف بديلة ، وعلاوة على ذلك ، ينبغي تحـــسين تدريب المعلمين ، وإدخال برامج خاصة للأطفال الذين يعيشون في ظـــروف صـــعبة ، كأطفال الشوارع، والأطفال المعاقين واللاجئين . وهذه مـــشكلة حادة حيث أن أعداد هؤلاء الأطفال في تزايد ، والبرامج الحالية قد أخفقت في توفير العناية المناسبة لهم . ويمكن لبرامج تنمية الطفولة المبكرة أيـــضاً أن تكون مصدر إلهام قيم لتحسين التعليم الابتدائي " فممارسات تنمية الطفـــولة ، مثل مشاركة الآباء والمجتمعات المحلية ، تسهم إلى حد كبير في تحـــسين أداء التعليم الابتدائي " على حد تعبير أحد المشاركين ، فعلى سبيل المـــثال ، معظـــم بـــرامج تنمـــية الطفـــولة المبكـــرة سهلة المنال وتستخدم استراتيجيات تستجيب لمجتمعاتها . وتركز البرامج الجيدة على الأساليب غير النظامـــية للتعلـــيم والـــتعلم ، وتطـــــــــــور وتستخدم المناهج المشوقة والملائمة للأطفال والآباء ، وفعالة جداً في خلق الفرص للفتيات والنساء .

وعـــلاوة على ذلك ، فإن برامج تنمية الطفولة المبكرة التي تعمل عن كـــثب مـــع المجـــتمعات المحلية تكون في وضع مناسب لتصل إلى الأطفال والأسر التي تكون في أمس الحاجة لها. وكما علق أحد المشاركين "إن برامج تنمـــية الطفـــولة المبكـــرة لا يجنـــى فـــوائدها الأطفال فحسب ، بل الآباء

والمجـــتمعات المحلـــية أيضاً . وهي تمنح الفرص للنساء لكى يسعين وراء العمـــل خارج البيت بتوفير بيئة آمنة لأطفالهن ، وهي بذلك تسهم في تعزيز المجـــتمعات المحلية"، وهي أيضاً عامل مؤثر في تقوية التعاون بين مختلف الأطـــراف التـــي لهـــا مـــنفعة من التربية للجميع ، تشجع المشاركات بين القطاعات، كالصحة والتربية على سبيل المثال ، أو بين الآباء والسلطات

تنمية الطفولة المبكرة والتعليم الابتدائي :

إن ضـــبط تكلفة خدمات رعاية وتنمية الطفولة المبكرة هو أحد أنجح الوســـائل المؤدية إلى زيادة الانتفاع من برامج هذه الخدمات . وقد أبدى بعض المتكلمين قلقهم من أن التوسع الكبير في خدمات تنمية الطفولة المبكرة قـــد يـــتطلب استثماراً أولياً ضخماً ، ونفقات متكررة كبيرة ، مما قد يحد من إمكانـــية اســـتدامتها . ومع ذلك ، هناك عدد من البدائل الناجحة قليلة الكلفة يمكـــن أن تحـــل محل التعليم قبل المدرسي التقليدي عالي الكلفة المنتشر في الـــبلدان الصناعية .فعلى سبيل المثال ، يمكن أن تدار نشاطات تنمية الطفولة المبكـــرة مـــن البـــيوت بإشراف متطوعين وأنصاف مهنيين ، أو ان تكون متـــضمنة فـــي البرامج القائمة لتعليم الكبار وبرامج تنمية المجتمع المحلى . كمـــا تمت الإشارة إلى أن كلفة نشاطات تنمية الطفولة المبكرة ينبغي تقييمها في ضوء منافعها. فإن كان للاستثمار في رعاية وتنمية الأطفال مردود هام، كتخفـــيض الهـــدر فـــي التعليم ، وتفرغ أفراد الأسرة الذين يتكلفون برعاية الأطفـــال للعمـــل ، فـــإن بـــرامج تنمية الطفولة المبكرة قد يكون لها منافع اجتماعية مقابل تكلفتها إلي الحد الذي يبرر الاستثمار العام فيها .

وطالـــب المنـــتدى بالمـــزيد من دعم المانحين لمساعدة البلدان النامية لتتوســـع فـــي برامج تنمية الطفولة المبكرة . وشعر كثير من المتحدثين ان الـــوكالات المانحـــةُ ينبغي أن تبادر بالاتصال بالحكومات بدلاً من أن تنتظر طلـــبات المساعدة منها . وعلاوة على ذلك، ينبغي على المانحين أن يكونوا مستعدين للالتزام طويل الأجل لدعم برامج تنمية الطفولة المبكرة .

المســـار الثاني

تحسين التعليم الابتدائي

أن تكــون التــربية عملاً جيد النوعية هو أحد القواعد الأساسية للتــربية للجميع . ومع ذلك فإن تحسين التعليم الابتدائي لا يتم بمجرد وضــــع معايير لما ينبغي أن تكون عليه التربية ذات النوعية الجيدة في عالم مثالى، بل ينبغي على التربويين أن يواجهوا واقع حال التعليم وما يمكن أن يكون عليه اليوم في موقعهم من العالم .

أن هــذه الحاجة لتوجه عملي برزت في مناقشات موضوع تحسين التعليم الابتدائي. فعلى حد قول أحد المشاركين في المنتدى : " إن هناك حاجــة لوضع معايير رفيعة المستوى ، ولكن يتوجب علينا أن نتوخى المنحى العملي عند العمل بهذه المعايير ".

ولقد أعطى المنتدى اهتماماً خاصاً لمناقشة "لماذا" و"كيف" نرسل الأطفال إلى المدارس ، ونبقيهم فيها، ونتأكد من أن يكون التعليم الذي يــتلقونه جيد النوعية وملائماً. كما تم التأكيد على أن الحاجة ماسة إلى مزيد من المشاركة في العملية التربوية – من المعلمين، ومن المجتمع المحلى ، ومن الدارسين أنفسهم .

وبالنظر إلى وضع التعليم الابتدائي من وجهة نظر شمولية إصلاحية ، حدد المنتدى ثلاث قضايا رئيسية متداخلة العلاقات تنبغي معالجتها :

** **المنهج ومواد التعلم .**

** **المعلمون والتدريس .**

** **مشاركة المجتمعات المحلية .**

تعريف الملاءمــــة :

إن الــسعي لجعــل المــنهج أكثــر " ملاءمة " - أي أكثر استجابة للمجــتمعات والثقافات والقيم المحلية- هو أولوية واضحة للتربية للجميع إلا أنــه يجب على التربويين والسلطات في كثير من البلدان إيجاد حل للمعضلة المتمثلة في أن التركيز الزائد على بعض القيم المحلية " الملاءمة " قد يؤدى إلى فشل الأهداف العامة للتربية للجميع ، فما الذي يجب أن يفعله التربويون، مثلاً في المجتمعات التي لا ترى في تعليم الفتيات أمراً "ملائما " لدورهن في الأســرة والمجــتمع ؟ والمعضلة الأخرى في بعض الدول ، هي كيف تتم الموازنة بين الحاجة إلى مناهج أكثر تجاوباً وتنوعاً وبين هدف تنمية الوحدة الوطنــية. ففي المجتمعات متعددة اللغات مثل بابوا غينيا الجديدة التي تنتشر فيها أكثر من ٣٠٠ لغة فان الإفراط في لامركزية تطوير المناهج، والتركيز علــى الملاءمــة المحلــية قــد يشكل تهديداً للهوية الوطنية، ومن ثم للوحدة السياسية والاستقرار .

وتــشير الدراســات الحديــثة حول التعلم الابتدائي في البلدان متعددة اللغــات، إلــى أن الأطفال يستغرقون وقتاً أطول في المرحلة الابتدائية. ولذا فإنه ينبغي إيلاء اهتمام خاص بمراقبة أثر إصلاح المناهج والسياسة المتعلقة باللغات المستخدمة في التعليم . وقد تضطر المجتمعات التي تواجه أوضاعاً

لغوية صعبة إلى إطالة مدة التعليم الابتدائي ليتمكن أطفالها من إتقان مهارات التعلم .

التخفيف من عـــبء المنهـــج :

هـــناك صراع حاد، ينبغي حله، بين الحاجة إلى منهج أساسي متماسك يركز علـــى المهـــارات الأساســـية، وبين الطلب على منهج أوسع وأكثر استجابة لحاجـــات المجتمع بحيث يشمل " المهارات الحياتية " ذلك الطلب المتعلق في أغلب الأحيان بالقضايا التي يحث المانحون على تبنيها، مثل التغذية وتخطيط الأسرة والتربية البيئية والوقاية من مرض الإيدز. ولقد حذر أحد المشاركين مـــن " أن نطاق منهج التعليم الابتدائي قد تخطى حدود قدرات المعلمين على الـــتدريس وقدرات الأطفال على التعليم. فالتوسع في المنهج كان له أثر على طلب المواد ولا ينبغي أن يستمر " .

وهـــناك حاجـــة ماســـة إلـــى إيجاد توازن معقول بين "مهارات التعلم الأساســـية" وبين المهارات الحياتية"، إذ بدون هذا التوازن قد يصبح المنهج مـــثقلاً بـــصورة كبيـــرة لدرجة أن الأطفال قد يفشلون حتى في تعلم القراءة والكـــتابة. وقـــد قدم بعض المشاركين اقتراحات بصدد مواضيع كالوقاية من مـــرض الإيـــدز والتربية الصحية وإدارة موارد المياه ، أن يتم تحويلها إلى قـــنوات التعلـــيم غير النظامي وتعليم الكبار، وأن ينظر في دمجها في برامج محـــو الأمـــية . ويواجه تدريب المعلمين مأزقاً مماثلاً . " فهناك مبالغة في التدريب على ما هو خاص بطائفة معينة من التربويين ، والقليل من التدريب علـــى الأساسيات... إذ يجب أن نمتلك ناصية المواد المطبوعة قبل أن ننتقل إلـــى الوســـائل الإلكتـــرونية " . وكان هناك اتفاق عام على أن منهج التعليم الابتدائـــي يجـــب أن يركز على تنمية المهارات الأساسية مع وضع تعريف واســـع لهذه المهارات ليتمكن الأطفال من اكتساب " القدرة على التعبير عن مشاعرهم وعلى تصنيف الواقع ، وعلى وصف تجاربهم " .

استقرار المناهج :

لقد أشير إلى أن التغييرات المستمرة في المناهج بسبب تغير الظروف السياسية، هي إحدى المشكلات في كثير من البلدان . فقد عجزت الحكومات والهيئات المانحة عن تقدير كلفة التغيرات المستمرة في المناهج فيما يتعلق بالكتب المدرسية الجديدة ، والمواد التعليمية الأخرى ، وإعادة تدريب المعلمين .وتم التركيز على الحاجة إلى اتباع نهج أكثر انتظاماً وتسلسلاً لتطوير المناهج وطباعة الكتب المدرسية ، إذ يمكن في بعض الحالات اللجوء إلى اللامركزية ، لانتاج مواد التعلم بغية تشجيع المبادرات المحلية والمزيد من مشاركة المجتمع المحلى والمنظمات غير الحكومية ، والمعلمين ، والدارسين أنفسهم . وعلى الهيئات المانحة أن تنظر في إمكانية العمل مع المنظمات غير الحكومية لانتاج المواد محلياً. وسيتطلب هذا بالطبع مساندة من الحكومة من خلال سياسات وإجراءات منسقة – داخل وزارة التربية (مراكز تطوير المناهج ومعاهد تدريب المعلمين) ومع الوزارات الأخرى المعنية بالإعلام والتجارة والمالية والتخطيط

مواد التعلم الفعالة :

أن عملية تحويل المنهج إلى مواد تعليمية جيدة وأدوات يستخدمها المعلمون قد تم التأكيد عليها كحلقة حاسمة ومهملة في سلسلة التعليم– والتعلم .

وكان هناك شعور عام بأن مواد التعلم ينبغي تكيفها لتتلاءم مع قدرات الدارسين ، وليس العكس . " فنقطة البداية في المناهج هي نقطة حاسمة . فقبل سن ٦–٧ سنوات يكون الطفل قد امتلك مقداراً من المعرفة والخبرة، ونوعاً ما من القدرة على تصنيف بيئته والتعامل معها، ولكن المدارس لا تعترف بذلك " . وتفتقر كثير من البلدان إلى المهنيين الماهرين اللازمين لانتاج مواد تعليمية جيدة، واقترح كثير من المشاركين ان يقدم مزيد من

الدعم إلى إنتاج الكتب وتوزيعها وإلى " دراسات قطاع الكتب " بهدف تعزيز إنتاج الكتب محلياً .

كما أثار بعض المشاركين تساؤلات حول انهماك المدارس بأمر "ملكية " الكتب ، إذ يمكن في أغلب الأحيان خفض تكلفة الكتب المدرسية والمواد التعليمية الأخرى والتي تشكل عبئاً على الأباء وعلى الحكومات، بدرجة كبيرة عن طريق احتفاظ المدارس بالكتب وتشجيع الإنتاج المحلى للمواد .

حفز المعلمين ومنحهم صلاحيات :

كان تحسين جودة التعليم محور مداولات المنتدى فكان هناك اهتمام بالغ بحفز المعلمين لكي يباشروا "ولاية" أوسع على مدارسهم وعلى تدريبهم على حد سواء ، " فإذا أريد للتربية للجميع أن تنجح، فإن المعلمين يجب أن يعاملوا كشركاء لا كموظفين". فلا ينبغي أن يقتصر تدريب المعلمين على التركيز على الأساسيات، بل ينبغي منحهم صلاحيات للمشاركة الفعالة في تحديد حاجات التعلم الأساسية وكيفية تلبيتها ، كما تم التأكيد على أهمية تكامل كافة جوانب إدارة عملية التدريس ، وتزويدهم بدعم فعال وبأجر يتناسب مع تدريبهم المهني، وتوفير هيكل وظيفي أكثر ملاءمة .

واقر المنتدى أيضاً الدور الهام لمدير المدرسة أو المدرس الأول في إدارة المعلمين ومساندتهم وبشكل أوسع في الإصلاح أو التجديد المدرسي. وتحتاج مدارس المناطق النائية إلى عناية خاصة في هذا المجال حيث أن كثيراً من هذه المدارس يقوم عليها مدرس واحد أو ليس لها مدير. وقد يكون الحل في التدريب في أثناء الخدمة باستخدام أساليب التعليم عن بعد بالإضافة إلى تدابير متنوعة لدعم المعلمين. ومع ذلك، فقد جرى التنبيه على أنه لا ينبغي استخدام التدريب في أثناء الخدمة كبديل رخيص للتدريب قبل الخدمة .

وينبغي منح المعلمين صلاحيات اختيار طرق التعليم البديلة، واعطائهم حرية أكبر لتكييف المنهج وفقاً لحاجات طلابهم . وقد لاحظ أحد المشاركين أن " المعلمين أكثر معرفة بكيفية العمل من معرفتهم بماهيته ". وفي الحقيقة " فإنه من المألوف أن نجد أن المعلمين يعرفون عن التدريس أكثر مما تعرف

كلـيات تـدريب المعلمين " . ومع أن الحكومات ينبغي أن تتولى المسئولية الكاملـة عـن تـدريب المعلمين، إلا أنه يمكن بذل مزيد من الجهود المحلية لتـشجيع ومـساندة النقابات المهنية التي تمكن المعلمين من تقاسم المهارات والخبرات فيما بينهم .

إن المعاييـر العالـية الموضوعة لاختيار المعلمين وتدريبهم واعتماد مؤهلاتهم، تتعارض مع واقع الأمر في كثير من البلدان التي سيظل المعلمون فـيها محدودي التدريب وكفاياتهم متدنية لمدة طويلة .فما الذي يمكن عمله، إذن ، لتزويد المعلمين بتدريب فعال ، ومنهج ذي بنية متينة، وإشراف ودعم منتظمين؟ لقد تمت الإشارة إلى جمعية التقدم الريفي في بنجلادش كمثل على قـدرة الـتدريب المكـثف والمنهج التماسك على تعزيز قدرة المعلمين ذوى التأهيل المتدني .

ومع ذلك ، فإن الميل لاستخدام منهج جامد ومواد تعليمية " لا يتصرف بهـا المعلمـون " لمواجّهة عدم كفاية المعلمين ذوى الإعداد الرديء يقتضي تفكيـراً ملـياً. " فـلا ينبغـي أن تنـتج كتباً مدرسية لا يجوز الخروج عن نـصوصها بحيث لا تسمح للمعلمين القيام بأي مبادرة . فإذا أصبحت العملية التربوية آلية ، فإن المعلمين لن يتمكنوا من ممارسة فن التدريس .

مشاركة المجتمع المحلى :

يعتمد تحقيق مشاركة المجتمع المحلى وإدامة هذه المشاركة على ما يوليه الآباء وقادة المجتمع المحلى من قيمة للتعليم وطلب عليه. ومن العوامل الهامة لهذه المشاركة الاعتقاد المقتنع بملاءمة المنهج فالمجتمع المحلى ، مثلاً ، يـزداد اهـتمامه بالمـدارس إذا ساد الاعتقاد بأنها تقدم معارف مفيدة عن المشكلات الصحية ومهارات العمل .

وقـد ذكر كثير من المشاركين ان المدارس في بلدانهم نادراً ما تكون جـذورها مـتعمقة في المجتمعات المحلية فغالباً ما تكون المشاركات الفعالة

للمجتمع المحلى ذات ارتباط وثيق لا بالتدخل والقيادة الحكومية ، بل بحضور المنظمات غير الحكومية ونشاطها فالمدارس الدينية في سريلانكا ، مثلاً حسنت من الطلب على التعليم الابتدائي ومن المشاركة فيه .

وفي بلدان أخرى ، فان الدورات التي ترعاها المنظمات غير الحكومية ، كالوقاية من مرض الإيدز، ومحو أمية الكبار ، قد عززت من دعم المجتمع المحلى للتعليم .

ولقد كان أحد العوامل التي أعاقت مشاركة المجتمع المحلى هو نظرة الحكومة إليه كوسيلة " لحشد " أو " اجتذاب " الموارد المحلية لدعم التعليم . ومع ذلك فإن التجربة تبين إن المشاركة تكون أكثر واقعية واقدر على الديمومة عندما يشترك المجتمع المحلى في تقييم الاحتياجات ، وتحديد الأهداف وتخطيط البرامج وإدارة المدارس . ولكن إلي أى مدى يكون متوقعا من المجتمع المحلى أن يشرف على ، أو يساعد في إدارة المدارس المحلية ؟ ففي كثير من المناطق الريفية ، حيث يكون إشراف وزارات التربية معدوماً ، أو متقطعاً في أحسن الأحوال ، فإن إقفال المدارس غير المبرمج ، وغياب المعلمين أو أشكال الانقطاع الأخرى ، تكون منتشرة ، وتؤثر تأثيرا سلبيا على جودة التعليم الابتدائي .

كيف يتسنى للمجتمعات المحلية أن يزداد تفاعلها مع مدارسها بحيث يتوقف ، على حد تعبير أحد المشاركين ، التدهور المستمر في مشاركة المجتمع المحلى ، وانخفاض حوافز المعلمين ، وتحصيل الطلاب المتدني ،وتناقص الطلب على التعليم، وتدنى مشاركة المجتمع المحلى ؟ وكمثال على هذه المشاركة ، قام الآباء في بعض مناطق الهند بدور فعال في مراقبة دوام المدارس ودوام المعلمين .

المسار الثالث

تحسين التعليم الابتدائي غير النظامي

يـرى بعـض المراقبين اليوم أن التعليم غير النظامي والأساس والحد الحاسـم ، للـسعى نحو التربية للجميع، بعد أن كانت الفكرة السائدة عنه أنه بـديل هامشي من الدرجة الثانية ، فقد نجحت برامج التعليم غير النظامي في توفيـر التربية الأساسية حيث فشلت المدارس الرسمية، كما أن نجاحها كان دافعاً للتعليم النظامي لإعادة النظر في ممارساته بشأن عملية التعليم والتعلم.

وعلـى حد قول أحد المشاركين : " إذا نظرنا إلى الـ ٣٠ - ٤٠ بلداً التـي لا أمل للتعليم النظامي أن يصل إلى كل طفل فيها خلال العقد القادم ، فعلينا أن نعترف ونقبل بأنه لا يستطيع إي قدر من التعليم النظامي أن يحل أو يلبى احتياجاتهم لتوفير التربية للجميع .

الانتقـال من " التجـارب المعزولة " :

أن بقـاء التعلـيم غيـر النظامي ، باستراتيجياته التجديدية وأساليبه التعليمـية المـرنة ، علـى الحد الفاصل من مبادرة التربية للجميع ، كان موضـوعاً متكـرراً في مناقشات المنتدى حول تحسين التعليم الابتدائي غير النظامي ، ولم يعد السؤال بالنسبة للمنتدى ، هو ما إذا كان ينبغي التوسع في التعلـيم غيـر النظامي . بل كيف يتم ذلك - سواء كتعليم علاجي أو مكمل للأطفال والكبار الأقل حظاً ، أم كنهج لمساعدة جماهير المتعلمين المنخرطين في السياق العام للتعليم المدرسي . ووافق المنتدى على أن تعزيز التعليم غير النظامي وضمان عدم بقاء الجهود الناجحة مجرد " تجارب صغيرة معزولة " سيتطلب موارد ودعم كبيرين على كافة المستويات الحكومية .

وتكمـن قوة أساليب التعليم غير النظامي ، كما اجمع المنتدى ، في قدرتيا على أن تكون جسراً للتعليم النظامي من جية ، وعلى أن تحقق نتائج

باهــرة خارجــه . فالــصفوف غير النظامية التي تديرها لجنة التقدم الريفي البنجلاديشية على سبيل المثال ، وصلت إلى مئات الآلاف من الأطفال وكانت كيفــية تكرار عناصر برامج التعليم غير النظامي الناجحة على نطاق واسع هي أحد القضايا الأساسية التي طرحها المنتـــــدى : " أننا نستهدف ملايين المتعلمــين ولا يجــوز لــنا أن نكتفــي بالتباهي بنجاحاتنا في بعض القرى الصغيرة ، بل ينبغي أن نجد العناصر القادرة على إحداث أثر كبير " .

إن الــتحدى يكمن في تحديد البرامج الأكثر تجديداً من أجل تكرارها وإمكانــية تــصديرها إلى بلدان أخرى ، لا كمجموعة كاملة ، بل كوحدات نــسقية تتــسم بالمــرونة. وأشار كثير من المشاركين إلى أنه حتى أفضل " الــنماذج " غيــر النظامية تفشل غالباً في إحراز النجاح عند تطبيقها في بلاد أخــرى ، ولاسيما إذا تم فرضها دون مراعاة للثقافة والظروف المحلية ، أو إذا كان نجاحها الأصلي قائماً على فرد موهوب . ويعتمد تكرار البرامج غير النظامية الناجحة ، إلى درجة كبيرة ، على تقبل كبار موظفي الحكومة وقادة المجــتمع المحلى لأفكارها وأساليبها الأساسية " إن التحدى لا يتمثل في خلق نــسخ مــن الأشخاص الذين يتمكنون بجاذبيتهم وسحرهم أن يجعلوا البرامج غير النظامية تنجح، بل بتدريب المخططين الحكوميين ليعملوا ويفكروا مثلهم

نزع الرسمية عن النظام التعليمي الرسمي

ان الخطــوة التالية في عملية التربية للجميع ينبغي أن تتمثل في " نزع الــسمة الرســمية عن نظام التعليم الرسمي وربطه بكل البدائل غير النظامية الموجودة " فنزع السمة الرسمية عن المدارس يبدو أمرا ملحاً في البلدان التي تتمتع بنسب التحاق عالية بالمدارس ، ولكنها مع ذلك ، لا تتقدم فالإحصاءات الخاصــة بالالتحاق في أعمار محددة تظهر كثيراً من النظم المدرسية المثقلة بأكثر من طاقتها والممتلئة بالطلاب من ذوى الأعمار الكبيرة بسبب معدلات الرســوب المــزمن . ومــع ذلك ، فإذا جرى إصلاح هذه النظم بحيث تتم "

تـصفيتها " مـن المعيدين فأن ذلك سيفتح المجال أمام طلاب كثيرين ليتلقوا تربية أساسية اكثر جودة .

وكمـا أن هـناك حاجة لنزع السمة الرسمية عن التعليم النظامي ، فقد شعر بعض المتكلمين أن البرامج غير النظامية يمكن أن تستفيد من قدر يسير مـن الرسمية ليعطيها ذلك استقراراً وتمنح المتعلمين فرصاً أفضل للالتحاق بالمـسار الرئيسي للتعليم السائد ، فيقترب المساران النظامي وغير النظامي بذلك بعضهما من بعض .

الحد من التفاوت القائم على أساس الجنس أو الموقع الجغرافي :

أدت المـدارس الرسـمية ، لأسباب عديدة ، إلى استثناء ، أو أبعاد أو الفـشل في استمالة وتعليم المتعلمين المحرومين أما بسبب جنسهم ، و بسبب مـوقعهم الجغرافـي . فالطفلة في كثير من المجتمعات – وكذا الأطفال من الجنـسين فـي المـناطق النائية أو الفقيرة ، وبالإضافة إلى أطفال الشوارع والبدو واللاجئين ، هم جميعاً من بين الذين لا يصلهم التعليم أو الذين يتلقون تعليماً سيئاً . ومع ذلك فقد أثبتت برامج التعليم غير النظامي فعاليتها في الحد من التفاوت في حصولهم على تربية أساسية جيدة .

ونظـراً للتأكيد على أهمية عدالة الفرص التعليمية للجنسين في جدول أعمـال التـربية للجمـيع ، فقد قدمت للمنتدى أمثلة عديدة عن الجهود غير النظامـية الـتجديدية الـرامية إلى تحسين محو الأمية للفتيات والنساء وإلى اعـتمادهن على أنفسهن . وكان هناك اتفاق عام على أن نجاح هذه البرامج مـنوط بالأسلوب الشمولي التكاملي الذي يتعامل مع المتعلم كشخص كامل ، ويتجـنب التركيز المنفرد الضيق على الصحة أو التغذية أو محو الأمية أو القدرة على القيام بأنشطة مدرة للدخل .

ولفــتت المناقــشات النظر إلى حقيقة مفادها أنه لا التعليم النظامي ولا غيــر النظامـــي قد نجح في معالجة الفجوة الهائلة القائمة بين الجنسين والتي تعكــسها البــيانات المتوافرة عن الأمية وعن التحصيل التربوي . فحتى في الحالات التي وصل فيها التعليم غير النظامي إلى الفتيات والنساء ، فإنهن قد أصــبحن أكثر هامشية بسبب تدنى نوعية التعليم المقدم لهن والذي يفشل في إعــدادهن لكـــى يواصـــلن، التعلم النظامي أو يلتحقن بسوق العمل على قدم المساواة مع الأولاد والرجال .

ودعـــى بعض المتكلمين إلى المزيد من ضبط جودة برامج التعليم غير النظامـــي لـــضمان قدرة المتعلمين ، من الذكور والإناث ، الذين تصلهم هذه البـــرامج علـــى الانـــتفاع مـــن التعليم النظامي ، وعلى تعزيز قدرتهم على المناقـــشة في مجالات العمل مع الذين أنهوا المدرسة . كما أن عدم اعتراف المجــتمع، حالياً ، بإنجازات التعليم غير النظامي تمت الإشارة إليه كمشكله أخـــرى يتوجب معالجتها ولاسيما لما لها من أثر سلبي على الفتيات والنساء اللواتـــي يـــشكلن أغلـــب الدارسين في التعليم غير النظامي . وحذر بعض المـــشاركين مـــن المـــسلك التمييزى الذي يدفع الفتيات والنساء إلى القطاع التعليمي الفرعي غير النظامي الذي لا يتلقى دعماً مالياً ولا اعترافاً مناسباً. وهذه ظاهرة تؤدى إلى تفاقم سوء وضعهن " كمواطنات من الدرجة الثانية

محو أمية الآباء وتعليم الأطفال :

قـــام عـــدد كبيـــر مـــن المتكلمين بتذكير المنتدى بأن نهج التعليم غير النظامـــي ينطبق على البرامج التي تستهدف اليافعين والكبار والأطفال . وقد تم ذكر بعض نشاطات تعليم مختلف فئات المستويات والأعمار في آن واحد عند مناقشة تنمية الطفولة المبكرة آنفاً .

ولقد بينت الدراسات الموثـــقة توثيقاً جيداً عمق الارتباط بين محو أمية الآبـــاء وبين تحصيل أطفالهم في المدرسة . وأورد عدد كبير من المشاركين

فـــي المنتدى الأمثلة عن كيفية ربط برامج محو الأمية للكبار بتعليم الأطفال، فذكــر أحد المشاركين، على سبيل المثال ، كيف أدت البرامج غير النظامية في تايلاند إلى تعزيز هذا الارتباط الهام عن طريق تقديم تدريبات على محو الأمــية إلـــى ذوى الـــنفوذ مـــن القرى وقادة المجتمعات المحلية ، وأعضاء جمعـــيات تنمية القرى . وبينت هذه التجربة أن بإمكان قيادة المجتمع المحلى ذات الألفبائية العالية أن تزيد في الطلب على التربية الأساسية زيادة ملحوظة . كما شمل مشروع آخر " المعلمين المشاة " الذين تم تعيينهم لكي يقيموا في القرى حتى يتآلفوا مع الأهالي ومع الثقافة المحلية قبل قيامهم بتنظيم الصفوف الدراســـية . أما الدرس المستقى من مثل هذه البرامج غير الرسمية ، فهو أن هذا النوع من التدخل لا يستطيع أن يعيش في عزلة عن المجتمع المحلى ولا عن التعليم النظامي.

مورد غير مستغل : المدارس الدينية غير التقليدية :

لـــوحظ في بعض البلدان أن المدارس التقليدية أو الأهلية نستطيع، إذا جـــرى تعزيـــزها واصلاحها، أن تساعد في جسر الفجوة القائمة بين التعليم النظامـــي والتعليم غير النظامي، ويمكن أن تندمج في الحملة الرامية لتحقيق التـــربية للجمـــيع ، كما تمت الإشارة إلى مدارس المعابد البوذية والمدارس القـــرآنية القائمة في العالم الإسلامي، كمؤسسات تقليدية قادرة على الوصول إلـــى ملايين الأطفال، ولما كان صانعوا القرارات والباحثون يتغاضون غالباً عن مثل هذه المؤسسات فإنها من النادر أن تظهر في الإحصاءات التربوية ، وفـــي خطط التربية الوطنية . وفي أعقاب مؤتمر جومتيين ، قررت حكومة تايلانـــد إعادة تنشيط ٣٠,٠٠٠ من مدارس المعابد ، بزيادة الدعم المقدم لها لمـــساعدتها في مراجعة نظم امتحاناتها وفي تطوير نظام معادلة تعليمها من المرحلة الابتدائية وحتى المستوى الجامعي . وطبقاً لنظام المعادلة المذكور – الـــذي يـــشمل الآن حوالي ٥٠٠,٠٠٠ متعلماً – يستطيع الشاب الذي يجرى ترسيمه كراهب أن يعاود الالتحاق بنظام المدارس الحكومية .

وفـــي راجـــستان (فـــي الهند) بذلت الجهود لسد الفجوة بين التعليم النظامـــي وغيـــر النظامـــي عن طريق إحداث بعض التغيرات في مدارس المساجد في المجتمعات المسلمة. ومع إن هذه الجهود قد واجهت مقاومة ، إلا أن كثيـــراً من أئمة المساجد والمشايخ اقتنعوا بضرورة تقويم جودة برامجهم التـــربوية وتحديد النواقص والتحسينات التي يتوجب إدخالها على المناهج . وكانـــت نتـــيجة التوافق مع منهج المدارس الاعتيادية أن أصبح الآن بإمكان الطفـــل في مدرســـة المسجد أن تعـــادل شهادته بحيث يسمح له بالدخول في نظـــــــام التعليم العام .

هل هذا هو كل ما في الأمر ؟

وجـــد المنـــتدى أن عدد " قصص نجاح " التعليم غير النظامي كان مـــصدراً للإلهام ، ولكن بعض المتكلمين نبهوا إلى ضرورة التمحيص الناقد المـــتوازن لهذه التجارب . كما اقترح أن تحديد العقبات والقيود التي تعترض طـــريق الـــنجاح سيعود بالفائدة على المنتدى وعلى المجتمع الدولي . " أننا نـــسمع النـــزر اليسير عن الفشل وعن الكفاح وعن المشكلات ، دعونا نسمع القصة كاملة "، على حد قول أحد المشاركين .

تكامل التعليم النظامي وغير النظامي :

لـــم يعـــد هناك أدنى شك بأن برامج التعليم غير النظامي جيدة التنفيذ تستطيع أن تنجح ، وأن تتفوق في بعض الحالات ، على نظام التعليم الرسمي . واتفـــق على أن التحدى سيكون في إيجاد طرق لكسب تقبل الجمهور لهذه البرامج البديلة ولإدخالها في السياق العام للتعليم .

إن غـــياب الروابط والتكامل بين التعليم النظامي وغير النظامي قد تم اعتباره أحد المشاكل الرئيسية . فقد حذر عدد كبير من المشاركين من .أنه إذا لم تكن هناك صلة قوية بين هذين المجالين ، فلا مناص من تفاقم عدم تساوى

الفرص ، وبهذا الصدد قال أحد المتكلمين : " يتوجب علينا أن نحذر من خلق نظامين متوازيين، منفصلين ولكن متعادلين " .

وتـــم الإجماع على ان التعليم غير النظامي يجب ان يعمل بشكل أكثر كـــثافة وتجديـــداً لتحقيق التكافؤ الوظيفي ، عن طريق ربط البرامج بعضـها بـــبعض ، وأساليب التعليم عن بعد ، لكي يحقق ، ولكي يظهر للناس أنه قد حقـــق فعـــلاً، مستويات الإنجاز التعليمي نفسها التي يحققها النظام الرسمي . وأبدى المشاركون من الهيئات المانحة الاهتمام بقياس الإنجاز في التعليم غير النظامـــي ، وتـــساءلوا عن كيفية ملء " فجوات " التعليم النظامي عن طريق استخدام النهج غير النظامي ، وعن كيفية قياس مدخلاته ومخرجاته

وقد أكد المنتدى على ضرورة تكامل التعليم النظامي وغير النظامي في نظـــام موحد متجدد الحيوية " لكي يتمكن كل طفل وبالغ من الانتفاع بفرص التعليم الجيد ". فعندما ينتقل المتعلمون بين البرامج النظامية وغير النظامية ، يجـــب أن يـــستمدوا القـــوة من التعليم الجيد ليتمكنوا من البقاء والنجاح في مجـــتمعاتهم ، وفـــي الاقتصاد العالمي الذي يتزايد تعقيداً وتنافساً . كما اتفق علـــى وجـــوب قـــيام الحكـــومات بدور أكثر قوة وحيوية في تنسيق الجهود الرســـمية وغير الرسمية لجمعها في نظام متكامل-بوضع سياسات ومعايير عامـــة ، وضمان المدخلات الأساسية، وتعويض الاختلافات الإقليمية، وتقديم الدعم المهني ، وبهذا الصدد ، أثيرت أسئلة حول مدى استفادة المؤسسات من الـــدروس المستقاة من التعليم غير النظامي . كيف يستطيع صانعوا القرارات أن يوجدوا الروابط بين البرامج النظامية وغير النظامية بحيث يستفيد أحدهما مـــن قوة الآخر ؟ وكيف يمكن دمج هذه البرامج في استراتيجية وخطة عمل شاملتين للتربية للجميع ؟ ورأى المنتدى أن إشراك قطاع عريض من صانعي القـــرار الحكوميـــين – في مجالات التخطيط ، والمالية ، وتنمية المجتمع ، والـــزراعة ، والصحة ... الخ ، بالإضافة إلى السلطات التربوية –.هو أمر حاســـم للوصـــول إلـــى تكامل فعال بين التعليم النظامي وغير النظامي من منظور التربية للجميع .

وفــوق ذلــك كلــه ، فإن أي توسع في البرامج غير النظامية للتربية الأساســية ينبغي أن لا يعنى التخلي عن النظام المدرسي الرسمي . وذلك لأن التوســع غيــر المخطط له ، وغير المنضبط في البرامج غير النظامية " في مناخ عام من النقد الشديد للتعليم العام ولتخلى الحكومة عن التعليم الابتدائي" سيكون ذا أثر ضار . وعلى حد تعبير أحد مندوبي المانحين : " دعونا ننسى أن هــناك نظامــاً رسمياً، وأن معظم أطفال العالم هم داخل هذا النظام . إن مهمتنا هي جعل ذلك النظام الرسمي يستحق الالتحاق بــه " .

دورات المجتمعات المحلية: نقل المدارس إلى الأطفال في المكسيك

هذا الحل غير النظامي والتجديدى لتوسيع نطاق التعليم الابتدائي ليصل إلى أطفال المناطق النائية ، الذي يتمثل في دورات المجتمعات المحلية، ابتدأ عــام ١٩٧٣ في المكسيك بغية تقديم التعليم الابتدائي للأطفال الذين يعيشون في النجوع الريفية المتناثرة التي لا تصلها المدارس النظامية . وفي مواجهة الــتحدى الذي يفرضه وجود المدارس الريفية ذات الحجرة الدراسية الواحدة التي يضطر المعلم فيها للعمل مع أطفال من مختلف فئات الأعمار والقدرات ، قامــت دورات المجتمعات المحلية بتطوير منهج مرن متعدد المراحل يقدم تعلــيما يكافــئ ، من ناحية عملية ، لا من ناحية رسمية، ما تقدمه المدارس النظامــية . إن هــذه الــدورات المنتشرة على نطاق الدولة، وذات المفهوم والمجــال المحليــين تقوم الحكومة بتمويلها وإدارتها ، ولكنها تكون مسؤولة أمــام المجــتمعات المحلية التي تخدمها . وتعتني دورات المجتمعات المحلية التــي تكون على هيئة مدارس مصغرة " بالتجمعات السكانية المتناثرة " في المكــسيك ، وينتظم في كل منها حوالي ١٢ طالباً ، وفي عام ١٩٨١ وصل البــرنامج إلــى الذروة فقدم ١٧,١٩٨ دورة انتفع منها ٣٤٤,٠٠٠ طالباً في ٧,٠٠٠ مجتمعاً محلياً ، وذلك يعادل ما تقدمه٨% من مدارس المكسيك

وهناك عناصر نموذجية لدورات المجتمعات المحلية ، مثل :

يـؤخذ المعلمـون أنـصاف المهنيـين من المجتمع المحلى : إذ تقايض هذه الدورات الخدمة الاجتماعية مقابل منح تقدمها، وذلك عن طريق منح الشباب والشابات ذوى الخلفية الريفية منحة لمدة ٣ سنوات ليكملوا تعليمهم بعد العمل كمعلمـين مـدة ٢ إلـى ٣ سنوات . ويستفيد هذا النظام من التقارب الثقافي والتنموي بين المعلمين والدارسين .

الروابط القوية بين المجتمع المحلى والبرنامج :

حـيث يأخـذ الآباء وأهل النجع على عاتقهم تقديم مكان للمدرسـة وتوفيـر المعلـم ، ويكون المعلمون الذين يعيشون في المجتمع المحلى ، مسؤولين أمام هذا المجتمع ويستطيعون مراقبة تقدم كل طفل .

منهج ملائم للأوضاع المحلية ويحظى بالمعادلة على المستوى الوطني: يجمـع بـين الصيغ المحلية والريفية والمعرفة الثقافية، فمنهج هذه الدورات يـستهدف التعليم المستديم . ومع أن هذه الدورات لا تقوم " بالتعليم من أجل اجتـياز الامـتحانات " ، إلا إنها تعلم القدرات الأساسية التي تعادل المعايير المعتمدة على المستوى الوطني .

بنية تدريسية تجديدية :

أن دورات المجتمعات المحلية مكيفة لتنفع مستويات متعددة من الصفوف التـي تتلقـى التعليم في حجرة دراسية واحدة، وهي تستخدم منهجاً " متكرر الحلقات " ذا مرونة عالية ويتكون من وحدات، يقوم فيه الأطفال من مختلف الأعمار بتكرار مفاهيم معينة في مستويات نموهم المختلفة .

الدروس المستقاة :

" إن تجـربة دورات المجتمعات المحلية تؤكد حقيقة إن الذين يتعذر الوصـول إلـيهم لا يمكن وصولهم من خلال برامج تعويضية قليلة الكلفة . فالبدائل تتطلب موارد، لا سيما في مرحلة التطوير، ومع ذلك فإنها يمكن أن تصبح فعالة في مقابل التكلفة إذا ما أضحت جزءاً لا يتجزأ من نظام موحد "

المسار الرابع

مشاركات جديدة من أجل التربية للجميع

إن الأزمـــة الاقتــصادية العالمية ، وما لها من أثر على التمويل العام للتـــربية ، قــد أعادت لفت انتباه الحكومات والجماهير إلى الحاجة إلى قيام مـــشاركات مـــن أجـــل تقديم التربية للجميع ذات النوعية الجيدة . كما أدت الـــتوجهات العالمية نحو ديمقراطية النظم التربوية ولامركزيتها ، والمشاركة المحلية الأوسع في إدارة المدارس إلى تزايد المشاركات في التربية وتنوعها بدرجة كبيرة .

الحكومات ، لكن ليس بمفردها :

كانـــت الحكـــومات، في مؤتمر جومتيين ، على وعى مسبق بأنها لن تتمكن بمفردها من القيام بتمويل وتوفير التربية ذات النوعية الجيدة للمجتمع . ولما كانت المساعدات الخارجية قـ وصلت إلى مستوى مستقر لا تتعداه نظراً لميـــزانيات المـــنح الـــراكدة بـــل المتناقصة، ولتنافس الطلبات على أموال المـــساعدات المـــتاحة، فقد غدت المشاركات الوطنية بين الحكومات ورجال الأعمال والمجتمعات المحلية والمنظمات غير الحكومية خياراً جذاباً لاستخدام التمويل المتوفر بشكل أفضل ولتوسيع قاعدة الموارد

وفـــي الـــوقت الذي تبحث فيه الحكومات عن طريق لتطبيق لامركزية البيروقـــراطية التـــربوية ، ولنزع الصبغة الرسمية عن المدارس ، ولتحقيق المـــساواة فـــي الفرص التعليمية ، فإنها تتطلع أيضاً إلى التعاون مع شركاء أقـــوياء مبدعين . وسواء كان هؤلاء الشركاء هم المنظمات غير الحكومية ،

أو مجمـوعات رجـال الأعمـال ، أو المجتمعات المحلية ، أو المجموعات الدينية ، أو الوكالات الدولية المانحة ، فإن تضافر جهودها في تخطيط التعليم وتمويله وتقديمه وفي أحداث تجديدات، لم يعد ينظر إليه كترف أو كتجربة . فلقـد غـداً أمراً لاغنى عنه . وكما لاحظ أحد المشاركين : " لقد انتقلنا من القـول بأن المشاركات يمكن أن تسهم في تحقيق التربية للجميع ، إلى القول بأنهـا أصـبحت أمـراً جوهرياً لتحقيقها – لضمان تقديم أوسع وانتفاع أكبر بتـربية أساسية أكثر ملاءمة وأعلى جودة " ولكن تنظيم المشاركات وإدارتها وإدامتها ليس أمراً سهلاً . فتعزيز المشاركات في المناطق النائية والهامشية ، حيث تكون الحاجة لها أشد ، هو تحد استثنائي

وبعـد بيان فوائد المشاركات ، سعت المائدة المستديرة إلى القيام بتقويم ناقـد للظـروف التـي يمكن أن تزدهر فيها هذه المشاركات ، وإلى تحديد اتجاهات جديدة لتطويرها .

المنظمات غير الحكومية في التربية للجميع :

كـان دور المنظمات غير الحكومية الدولية والوطنية على حد سواء (الأهلـية والمحلـية) فـي إنـشاء المشاركات والمساهمة فيها أحد محاور المناقـشات . وقد لوحظ أن كثيراً من المنظمات الدولية غير الحكومية تسعى لتوسـيع دورهـا "كوسـيطة" لـربط المـنظمات الوطنية غير الحكومية ، والحكـومات أيـضاً، بمـصادر التمويل . وخلال السنوات الخمس الماضية تقـريباً ، برزت المنظمات الوطنية غير الحكومية كأطراف فاعلة في تحقيق التربية للجميع ، وغدا كثير منها حالياً قادراً على تقديم القيادة والإدارة المهنية والكـفء في مجال التعليم غير النظامي ، وقد جرى التنويه مرة ثانية بلجنة الـتقدم الريفي في بنجلاديش كمثل على مدى قدرة المنظمات غير الحكومية القوية وذات الإدارة الجيدة ، على إدارة البرامج ، حتى تلك الواسعة النطاق .

وعـــند بحث قصص نجاح مثل هذه ، لاحظت المائدة المستنيرة تحركاً مـــشجعاً نحو النشاطات التعليمية الأكثر تنظيماً، والأوسع نطاقاً التي تقوم بها المنظمات غير الحكومية ، وابتعاداً عن نهج " النقطة في البحر " الذي يركز طاقـــة كبيـــرة في رقعة واحدة صغيرة . كما حددت المائدة المستديرة أيضاً كثيـــراً من جوانب المشاركات التي يمكن تحسينها ، والقائمة بين الحكومات والمنظمات غير الحكومية ، وفيما بين المنظمات غير الحكومية نفسها :

* **ضـــرورة تـــسوية الخلافـــات فـــي فلـــسفة وأساليب الإدارة**، ودورات التخطيط، وهياكل التكلفة ... الخ بين الحكومات والمنظمات غير الحكومية، وبين الوكالات المانحة والمنظمات غير الحكومية أيضاً، وبين المنظمات غير الحكومـــية الوطنية والدولية. وعلى رأى أحد المشاركين: " هناك حاجة إلى الـــتعامل مـــع مـــأزق الشك وانعدام الثقة الذي لا يقتصر على العلاقات بين الحكومات والمنظمات غير الحكومية " .

* **الحاجة إلى مزيد من التعاون فيما بين المنظمات غير الحكومية**، سواء فـــي مجال اقتسام الموارد وفرص التدريب وقواعد المعلومات ... الخ ، أو لتطوير برنامج عمل مع الحكومات يكون أكثر تنسيقاً ومصداقية . " فهناك " شـــعور بـــأن مجموعة المنظمات غير الحكومية يجب أن ترتب أمورها لكي تحظى بمصداقية أكبر " .

* **ضرورة الإقرار بالاختلاف المتزايد بين المنظمات غير الحكومية العاملة** في البلدان النامية فبينما لاتزال هناك عدة منظمات تستهدف " الخدمة " بتقديم سلـــسلة من الخدمات الاجتماعية ضمن دورها الخيري التقليدي ، فإن هناك الـــيوم جـــيل جديد منها يعمل مع منظمات غير حكومية صغيرة أهلية على مـــستوى المجـــتمع المحلـــى، ويقـــوم بدوره كداعية للسياسات ، وكوسيط ، وكحافز للقدرات ومعزز لها .

* ضـرورة معالجة المشكلات الخاصة بالمنظمات الدولية غير الحكومية، كالطريقة المتبعة في إعداد جداول الأعمال في أغلب الأحيان التي تعتمد على النوايا الحسنة أكثر من اعتمادها على الاحتياجات المحددة ؛ وتحريف الأفكار الرئيـسية لتلائم متطلبات عمليات جمع الأموال وضغوطها (فالأفكار الجيدة لا تلقـى قـبولاً جـيداً)؛ والاعـتماد المستمر على "الهاوي" الخير بدلاً من الاعـتماد على المدير المحنك ؛ وأخيراً ، تفضيل الأثر الملموس في مكان صـغير بـدلاً مـن الأثر الواسـع النطـاق على سياسات التنمية أو ممارساتها .

القطاع الخاص مصالحه الكامنة في التربية :

إن تجـدد اهـتمام القطاع الخاص بالمشاركة في التربية الذي نجم عن الوضـع الاقتصادي العالمي ، كان موضوعاً أخر تناولته المائدة السمتديرة . فالمبـرر المنطقي وراء الاستثمار في قوة عمل متعلمة وذات دراية كان هو الدافـع التقلـيدي وراء قـيام قطـاع الأعمال بالتركيز على التدريب الفنى والمهنـي، أي ربـط التعلـيم بفـرص العمل ومع ذلك، فقد لاحظت المائدة المـستديرة أن هذا التركيز أخذ بالتحول : فالقطاع الخاص يتوجه الآن أيضاً لـيقوم بمشاركات في التربية الأساسية . ويظهر هذا التوجه في مجموعة من الاسـتراتيجيات مثل : مشاريع " قم برعاية مدرسة " ومشاريع خاصة بدعم التعليم في المناطق الهامشية جغرافياً أو اقتصادياً .

ورأى كثير من المشاركين أن مشاركة القطاع الخاص يجب أن تشمل الدور الذي يمكن أن يقوم به أرباب العمل والنقابات العمالية في توفير التعليم ، ولاسـيما علـى المستوى المحلى . " ان هذه الهيئات قادرة على أن تلعب دوراً هاماً لا في توفير المهارات الأساسية فحسب ، بل تستطيع التأثير على سياسـة الحكـومة وتسهل انتفاع الفئات المستضعفة بالتعليم ، وتغير مواقف المجتمع المحلى نحو تعليم الفتيات ". ولاحظت المائدة المستديرة علاوة على

ذلـــك ، أن المــشاركة الموســعة للقطاع الخاص في تحديد السياسة التربوية تتطلب تعميق إحساس رجال الأعمال وتدريبهم . وأشار أحد المشاركين إلى أنـــه " ينبغي تثقيف مجتمع رجال الأعمال ، لاحول توجهات العمل الخيري فحسب ، بل أيضاً باتباع نهج مستنير أعمق فيما يتعلق بالتعليم " .

المجتمعات المحلية كشركاء :

أيــد عــدد مــن المشاركين في المائدة المستديرة توسيع نطاق تعريف المــشاركات ليشمل كل مجموعات المجتمع المحلى المساندة – التي تشمل ، ولكــنها لا تقتــصر على، تنظيمات أصحاب العمل والعاملين، ومجموعات رعايـــة الأطفـــال وصحتهم ، والتجمعات النسائية ، وجمعيات أولياء الأمور والمعلمــين . ويمكــن أن تلعــب هذه المجموعات التطوعية دوراً فاعلاً في المشاركات التربوية المحلية . وقد عبر عن ذلك أحد المشاركين بقوله : " إن الهيــئات التطوعـــية لاتفكــر في مساهماتها بدلالة ما تدفعه من أموال فقط فالمـــتطوعون يمكن أن يساعدوا في تعبئة الناس وحينما يتسرب أطفال غير المتعلمــين من المدارس، يستطيع المتطوعون أن يذهبوا إلى أولياء أمورهم لمناقشة الأمر معهم وحفزهم على إعادة إرسال أطفالهم إلى المدارس " .

ونظـــراً للـــصلة الوثيقة لهؤلاء المشاركين بالمجتمع المحلى ، وسهولة اتـــصالهم بـــه ، فـــإن مساهمتهم المتميزة لا يمكن أن تعوضها الحكومة ولا المـــنظمات الدولـــية بسهولة وتقدم المجموعات المنبثقة من المجتمع المحلى نظمـــاً حـــيوية لمساعدة المتعلمين داخل المدارس أو خارجها : " إذ لا يدرك كثيـــر من الناس أن الأطفال يأتون إلى المدارس بدون هذه النظم المساندة . وإذا مـــا قـــصدنا تقديم التربية للجميع ذات النوعية الجيدة، فيتوجب علينا أن نتأكد من وجود هذه النظم في مكانها الصحيح ، وكان أحد الأمور الذى تمت الإشارة إليه كإجراء مفيد في السياسة التربوية ، هو خلق حوار أكثر صراحة

بين السلطات التربوية وبين المجتمعات المحلية من أجل جعل المدارس أكثر شفافية واستجابة لمتطلبات المجتمع المحلى .

مبادرات المانحين ووساطتهم :

إن الـــوكالات المانحة التي تعتبر عموماً طرفاً ثالثاً محايداً ، قد تدخلت أحـــياناً لـــدى الحكـــومات والمنظمات غير الحكومية التي لها صلة بالتربية للجميع ، لتقوم بالمبادرة والوساطات والمساعدة في إيجاد المشاركات بين هذه الأطـــراف . وقد اقترح أن يقوم المانحون بتقديم الدعم الفنى والمالي للآليات التجـــريبية للمـــشاركات. كمـــا يستطيع المانحون أيضاً أن يساعدوا في بناء القـــدرات الفاعلـــة في نشاطات التربية للجميع لدى المنظمات غير الحكومية وقطـــاع الأعمـــال لتمكـــنها من القيام بدور فعال في المشاركة مع السلطات التربوية .

ويـــتعاظم تـــوجه بعض الوكالات المانحة نحو إعطاء المنظمات غير الحكومية عقوداً من الباطن لتنفيذ المشاريع ، وهذا مؤشر على مصداقية هذه المنظمات وكفاءتها المهنية. وقد ذكرت إحدى الوكالات المانحة : " منذ عهد قريب لا يتجاوز أربع سنوات ، لم تكن لنا علاقة بالمنظمات غير الحكومية إطلاقاً . أما الآن فإننا نستعين بها لتوريد لوازم المشاريع، ولتجهيز المشاريع وتنفـــيذها " . ورأت المائدة المستديرة أن هذه الممارسات قد تنتشر نظراً لأن الجهات المختلفة أصبحت أكثر إطلاعاً على قدرات بعضها البعض .

خـــلق بيئة تعزز القـــدرات :

إن الحكـــومات عادة هي صاحبة الموقع الأفضل لخلق بيئة محببة تهئ إطلاق القدرات وملائمة لمشاركات التربية للجميع ، ولكن الأطراف الأخرى يمكن أن تقوم أيضاً بالمبادرة في ذلك . ومع أن المشاركات تختلف كثيراً من بلد لآخر ، إلا أن المائدة المستديرة رأت أن هذه المشاركات تكون في أغلب الأحيان ذات فاعلية أكبر عندما تنطلق في إطار سياسي يحبذ نهوج المشاركة

في التنمية وضمن نظام تربوي مركزي يتسم بدرجة لابأس بها من استقلالية مستوياته الدنيا .

وفي نهاية المناقشات لخصها رئيس جلسات المائدة المستديرة بقوله : " لـــن يحدث هذا من تلقاء نفسه ، ولا من خلال إصدار الأوامر واتباعها ، بل ينبغـــي أن يخطط له بالتشريعات والسياسات والبرامج المساندة ، وبالتدريب علـــى المعارف والاتجاهات والمهارات الملائمة وبالموارد الكافية ، من أجل أن تقوم المشاركة بمهمتها ".